

Marina Lundkvist

Vad innebär det att bli demokratisk?

Dimensioner av demokrati i mötet mellan barn och pedagoger





Marina Lundkvist (f.1967)

Pedagogie magister, Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi, 1993

Pedagogie licentiat, Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi, 2002

Pedagogiska studier för lärare, Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi, 1998

Behörighetsgivande studier för studiehandledare, Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi, 2013

Har arbetat vid Barnträdgårdsläroutbildningen, Åbo Akademi sedan 1998

Pärmbild: Tanja Aumanen "Balansgång" 2016

Åbo Akademis förlag
Tavastgatan 13, FI-20500 Åbo, Finland
Tfn +358 (0)2 215 3478
E-post: forlaget@abo.fi

Försäljning och distribution:
Åbo Akademis bibliotek
Domkyrkogatan 2–4, FI-20500 Åbo, Finland
Tfn +358 (0)2 -215 4190
E-post: publikationer@abo.fi

VAD INNEBÄR DET ATT BLI DEMOKRATISK?

CIP Cataloguing in Publication

Lundkvist, Marina.

Vad innebär det att bli demokratisk? :
dimensioner av demokrati i mötet
mellan barn och pedagoger / Marina
Lundkvist. - Åbo : Åbo Akademis förlag,
2016.

Diss.: Åbo Akademi. - Summary.

ISBN 978-951-765-828-7

ISBN 978-951-765-828-7

ISBN 978-951-765-829-4 (digital)

Painosalama Oy

Åbo 2016



Vad innebär det att bli demokratisk?

Dimensioner av demokrati i mötet mellan barn och pedagoger

Marina Lundkvist

Åbo Akademis förlag | Åbo Akademi University Press
Åbo, Finland, 2016

Abstrakt

Syftet med studien är att undersöka dimensioner av demokrati som det framträder i mötet mellan barn och pedagoger i daghem. Forskningsfrågan som ställs är vilka aspekter som visar sig bli kritiska att urskilja när dimensioner av demokratiskt förhållningssätt synliggörs i möten mellan småbarn i åldrarna 1–5 och pedagoger.

Undersökningsgruppen i studien består av barn samt pedagoger från fem daghem, sex avdelningar på fem olika orter i Svenskfinland. Det totala antalet barn som ingår i undersökningen är 85 och pedagogernas antal 16, i huvudsak barnträdgårdslärare och barnskötare. Det video-grafiska datamaterialet består av 90 timmar videobandade samspels-situationer där barn i åldrarna 1–5 år samspekar med varandra och med pedagogerna. Materialet har samlats in från samlingsstunder, fria och planerade aktivitetsstunder, mat- och tambursituationer samt från utomhusaktiviteter. Studien bygger på en kvalitativ abduktiv metodologisk ansats, är deskriptiv och explorativ till sin karaktär. Variationsteorin, som metodologisk ansats, erbjuder en förståelseram för att analysera och tolka människors lärande. Variationsteorin ger också mig som forskare en analysram för att förstå hur kritiska drag av lärandeobjekt kan urskiljas för att människan ska utveckla sin förståelse.

Genom att analysera demokratiskt förhållningssätt som lärandeobjekt framträder dimensioner av demokrati, kritiska aspekter och drag som barn ska urskilja för att utveckla demokratiskt förhållningssätt. Dimensioner, aspekter och kritiska drag utgör analysobjektet i föreliggande studie. Resultaten som genererats från det undersökningen presenteras som dimensioner av demokratiskt förhållningssätt och som kritiska drag som visar sig inom varje dimension av variation. Demokratiskt förhållningssätt bryts ner i fyra lärandeobjekt, *delaktighet*, *jämlikhet*, *ömsesidighet* och *respekt*, som är ömsesidigt beroende av varandra. Dessa aspekter blir möjliga att urskilja genom de kritiska drag som barn och pedagoger erfar i samspelssituationer.

Studien visar att samspelssituationer mellan barn och pedagoger utgör situationer när barn uttrycker sig demokratiskt och i vilka pedagoger ibland, ibland inte tar vara på barnens initiativ och möjliggör barnens erfarande och lärande. Resultaten visar att demokrati är mångfacetterat och komplext som begrepp. För att omsätta denna komplexitet i pedagogisk verksamhet och möjliggöra för småbarn att utvecklas till demokratiska individer som utvecklat demokratiskt förhållningssätt, förväntas pedagoger arbeta med detta som lärandeobjekt.

Sökord: Demokrati, demokratiskt förhållningssätt, barnets rättigheter, värden, normer, lärande, variationsteori, daghem

Abstract

The purpose of this study is to examine aspects of democracy as they occur in the encounters between young children and educators at daycares. The research question is: what aspects are critical to differentiate when questions of democratic approaches are identified in the encounters between children ages 1–5 and educators?

The group of informants consists of children and educators from six departments of five daycares, in five different locations in the Swedish-speaking part of Finland. The total number of children included in the study is 85, and the total number of educators is 16, primarily kindergarten teachers and daycare employees. The videographic data consists of 90 hours of recorded interactions, in which children ages 1–5 interact with both each other and the educators. The material has been collected during assembly periods, free and planned activities, dining and hallway environments, as well as outdoor activities. The study is built on a qualitative, abductive, methodological approach, and is descriptive and explorative in character. The variation theory of learning, as a methodological approach, offers a frame of reference for analyzing and interpreting children's learning. This theory also offers the researcher a frame for analysis, helping to understand how critical features of an object of learning can be differentiated in order for individuals to develop their own understanding.

By analyzing the democratic approach as an object of learning, aspects of democracy, critical aspects, and features appear. Aspects and critical features make up the object of analysis in this study. The results of the study are presented as aspects of a democratic approach, and as critical features that appear within every aspect of variation. The democratic approach is broken down into four objects of learning: *participation*, *equality*, *mutuality*, and *respect*. These are mutually dependent on one another and are possible to discern through the critical features that children and educators experience when interacting.

The study shows that interaction between children and educators contains situations where children express themselves in a democratic way, and in which educators sometimes do not capitalize on the children's initiative to facilitate their experiencing and learning. The results show that democracy as a concept is multifaceted and complex. In order to harness this complexity in educational activities and enable young children to develop into democratic individuals with a democratic approach, educators are expected to work with this as an object of learning.

Key words: Democracy, democratic approach, children's rights, values, norms, learning, the variation theory of learning, daycare

Innehåll

Figurförteckning

Förord

1 Bakgrund och syfte.....	1
1.1 Demokrati i småbarnspedagogisk verksamhet	1
1.2 Fostran och lärande i relation till demokrati.....	4
1.3 Problemformulering, syfte och forskningsfråga.....	8
1.4 Avhandlingens disposition.....	9
2 Demokratibegrepp	11
2.1 Delaktighet.....	11
2.2 Jämlikhet och jämställdhet – en distinktion	13
2.3 Ömsesidighet – att erkänna och bekräfta	14
2.4 Respekt	18
2.5 Frihet som en aspekt av personlig integritet.....	19
2.6 Solidaritet och tolerans	19
2.7 Sammanfattning	20
3 Teoretisk referensram.....	23
3.1 Värdegrund – en plattform för pedagogisk verksamhet.....	24
3.1.1 Grundläggande värdemönster och pedagogisk kvalitet.....	25
3.1.2 Värden – en social konstruktion	28
3.1.3 Normer och regler – villkor för mänskliga handlingar	30
3.2 Kommunikation, dialog och samtal	33
3.2.1 Kommunikation och samspel.....	33
3.2.2 Mellanmänskliga möten och relationer	34
3.2.3 Tre dialoger – tre olika sätt att kommunicera med barn.....	37
3.2.4 Sokratiske samtal i daghem.....	39
3.2.5 Deliberativa samtal	40
3.2.6 Metakognitiva dialoger	41
3.3 Lärandets vad och hur.....	42
3.4 Sammanfattning	49
4 Tidigare forskning.....	51
4.1 Demokrati, värdegrund och värdepedagogik	52
4.2 Delaktighet och inflytande	60
4.3 Daghem som mötesplats för gemenskap och lärande	67
5 Metodologiska överväganden.....	75
5.1 Variationsteoretisk ansats	75
5.2 Datainsamling och genomförande	77
5.2.1 Videografi som metodologisk ansats.....	77
5.2.2 Pilotundersökningen	79

5.2.3 Undersökningsgrupp och urval	80
5.2.4 Undersökningens genomförande	82
5.3 Analys och tolkning av datamaterialet	83
5.4 Kvalitet i kvalitativa studier	86
5.4.1 Kvalitetskriterier i kvalitativ forskning.....	87
5.4.2 Generalisering.....	90
5.5 Etiska överväganden.....	91
6 Demokratiskt förhållningssätt	93
6.1 Delaktighet	94
6.1.1 Inflytande	95
6.1.2 Initiativ.....	105
6.1.3 Gemenskap.....	110
6.2 Jämlikhet.....	118
6.2.1 Lika värde.....	119
6.2.2 Rättvisa	122
6.3 Ömsesidighet	128
6.3.1 Bekräfta.....	128
6.3.2 Vara lyhörd	132
6.3.3 Uppmärksamma.....	139
6.4 Respekt.....	148
6.4.1 Tolerans	149
6.4.2 Kamratskap	151
6.4.3 Hjälpksamhet	155
7 Diskussion och sammanfattning	163
7.1 Ansats- och metoddiskussion.....	163
7.2 Resultatdiskussion	165
7.3 Pedagogiska implikationer	181
7.4 Förslag på fortsatt forskning.....	183
Summary.....	184
Referenser.....	202
Bilagor	

Figurförteckning

Figur 1. Antalet barn och pedagoger som ingår i studien.....	81
Figur 2. Dimensioner av demokratiskt förhållningssätt.....	94

Förord

När jag nu sätter punkt för ett avhandlingsarbete som tagit tid så är det många människor som jag kommit i kontakt med och som på olika sätt hjälpt mig att kämpa vidare och slutligen nå målet. Många människor, många vänliga, kloka och uppmuntrande ord på vägen, många många som förtjänar ett varmt och innerligt tack.

Att börja med vill jag tacka alla de barn, alla de pedagoger som blev informanter i min undersökning, utan er hade det inte blivit någon forskning. Samtidigt vill jag också tacka alla ansvariga i de kommuner som gav mig förtroendet att utföra forskning i daghem i era kommuner.

Sedan vill jag tacka mina handledare professor emerita Marita Lindahl och docent Camilla Björklund. Marita, utan din klokhet, din kunskap om småbarn och barnpedagogik hade min start på detta avhandlingsprojekt inte blivit av. Du visade vägen, så ett innerligt och varmt tack! Camilla, du tog dig an en lite vilsen doktorand, men med fasthet, vishet och värme lotsade du mig vidare genom processen för att jag slutligen skulle nå målet. Camilla jag är dig innerligt tacksam!

Stort tack också till professor emerita Maj Asplund Carlsson, professor emerita Solveig Hägglund och professor Ingrid Pramling Samuelsson som granskat min avhandling och bidragit med värdefulla kommentarer. Ni gav mig kommentarer som hjälpte mig att förbättra manuskriptet.

Jag vill också tacka mina kolleger och forskarvänner som i ur och skur stått ut med en doktorandkollega som kämpat, kämpat och inte riktigt fått till det men som ändå inte velat ge upp. Genom uppmuntrande ord, goda samtal och råd har ni gett mig energi och kraft att arbeta mot målet. Alla mina andra vänner och bekanta, ni förtjänar ett varmt tack! Utan er uppmuntran skulle detta avhandlingsprojekt inte heller ha seglat i hamn. Under en avhandlingsprocess är det viktigt att blicka mot andra horisonter än det akademiska för att hitta energi, ro, mod och tålamod.

Marita Westerlund, du förtjänar ett särskilt tack för den uppmuntran du gett mig och den hjälp du bistått med när processen blivit för trög. Du har funnits där, i medgång och motgång. Tack Rita Fagerholm och Tomas Sorsa för ni har hjälpt och stöttat mig på många sätt under avhandlingens tillblivelse. Linda Träisk, du är en enorm tillgång, en pärla som bistår i den akademiska djungeln av litteratur och rapporter, så tack för all hjälp! Ett särskilt tack riktar jag också till Pernilla och Trey Howard som hjälpt mig med den engelska översättningen av sammanfattningen och till Barbro Wiik för värdefulla synpunkter på den svenska texten. Barbro jag uppskattar din noggrannhet och de värdefulla synpunkter du gett mig som gjort att jag kunnat förbättra språket.

Att skriva en avhandling är ingenting som görs under en natt. Det är ingenting som en människa klarar av ensam. Det är en process som

inkluderar andra människor, möten som genererar samtal, samvaro och samverkan. För att möjliggöra dessa möten har jag under processens gång erhållit bidrag från Ledningsgruppen för forskarutbildning vid Pedagogiska fakulteten, Rektor för Åbo Akademi, Stiftelsen för Åbo Akademis forskningsinstitut, Svensk Österbottniska samfundet, Viktoriastiftelsen och Österbottens förbund. Ett stort tack!

Sist men inte minst vill jag tacka min familj. Enorm respekt och kärlek har ni visat mig under alla år. Uthållighet, uppmuntran, uppmuntran och uthållighet. Min mor fick aldrig se denna avhandling färdigställas, men du är mig evigt kär och du visade mig vägen genom ditt sätt att förhålla dig till andra, din respekt och tolerans inför alla människors värde och olikheter. Du trodde på mig, du stöttade mig. Min kära far, du har precis som mamma visat mig vägen och gett mig ditt innerliga stöd. Utan din klokhets och enorma förmåga att realistiskt förhålla dig till världen skulle inte jag ha hållits på skrivandets och tänkandets väg, men du visade mig vägen. Tack kära pappa!

Avhandlingen tillägnar jag sönerna Linus och Rasmus, som orubbligt under åren visat mig vad delaktighet, ömsesidighet, jämlikhet och respekt innebär i mötet med varandra. Ni utmanade mig, ni utmanar mig ständigt i respekten för livet, för den ack så viktiga mänskliga närvaron i nuet. Sist men inte minst. Min underbara make Tomas, utan dig hade det inte gått vägen. Jag vet, du vet, vi vet. Respekt, ömsesidighet och kärlek.

Jakobstad augusti 2016

Marina Lundkvist

1 Bakgrund och syfte

Föreliggande avhandling handlar om vad det innebär att bli demokratisk och vilka aspekter som visar sig bli kritiska att urskilja när dimensioner av demokratiskt förhållningssätt synliggörs i möten mellan småbarn och pedagoger. Avhandlingen skrivs inom ramen för en pedagogisk kontext och med fokus på möten mellan de yngre barnen i åldrarna 1–5 och deras pedagoger i finländska daghem¹.

I det inledande kapitlet beskrivs demokrati i relation till pedagogisk verksamhet och hur demokrati uttrycks i finländska styrdokument. I texten används pedagogisk verksamhet synonymt med pedagogisk praktik. Därefter följer ett delkapitel med fokus på fostran och lärande i relation till demokrati. Kapitlet avslutas med syfte och forskningsfråga samt en sammanfattning över avhandlingens olika delkapitel.

1.1 Demokrati i småbarnspedagogisk verksamhet

Olika riktlinjer för den finländska småbarnspedagogiska verksamhetens mål och innehåll ges på ett övergripande plan internationellt och nationellt genom olika policy- och styrdokument² samt läroplaner. I detta delkapitel presenteras övergripande riktlinjer som fungerar som utgångspunkter för hur den pedagogiska verksamheten ska organiseras och vad verksamheten ska innehålla. I detta kapitel beskrivs också de centrala riktlinjer som styrdokumenterna ger med

¹ I denna avhandling används begreppet daghem med avseende på pedagogisk verksamhet för barn i åldrarna 1–5. Daghem som begrepp används genomgående i avhandlingstexten om inte de referenser som hänvisas till explicit använder andra begrepp såsom t.ex. 'förskola'.

Förskola i Finland syftar på pedagogisk verksamhet med sexåringar.

² FN:s konvention om barnets rättigheter (1989/1991), Europeiska konventionen om skydd för de mänskliga rättigheter (FrD 63/1999), Finlands grundlag (731/1999), Lag om småbarnspedagogik (L36/1973) och nationella dokument som Grunderna för planen för småbarns-fostran (Stakes, 2005).

avseende på demokrati som en bärande och central tanke i den pedagogiska verksamheten. De riktgivande styrdokumentet för pedagogisk verksamhet med barn i åldrarna 1–5 uppdateras och förnyas som bäst i Finland. När föreliggande avhandling påbörjades var det bärande och centrala begreppet för pedagogisk verksamhet med småbarn *småbarnsfostran*, medan det i den dagvårdsplan som uppdaterats³ 2015 fokuserar begreppet *småbarnspedagogik*. Denna begreppsförändring innebär att det skett ett förtydligande av att verksamheten i daghem ska ta sin utgångspunkt i pedagogik och i att varje barn har rätt till en småbarnspedagogisk verksamhet i vilken barnets bästa alltid ställs i främsta rummet. Med småbarnspedagogik avses en systematisk och målinriktad helhet som består av fostran, undervisning och vård av barn. Syftet med småbarnspedagogiken är, enligt en av de tio uppställda målsättningarna, att varje barn ska ha möjlighet att utveckla förmåga till samarbete och växelverkan med andra barn och vuxna, samt utveckla etiskt ansvarstagande. Syftet är också att vuxna ska vägleda barn mot hållbart förhållningssätt, respekt för andra människor och samhälle (Lag om småbarnspedagogik, L36/1973).

Innehållet i lagen kommer att preciseras i de riksomfattande grunderna för planen för småbarnspedagogik som görs upp av Utbildningsstyrelsen och som tas i bruk 2017. Syftet med styrdokumentet är, och har varit, att varje enskild kommun utgående från de nationella grunderna drar upp riktlinjer för sin småbarnspedagogiska verksamhet och varje daghemsavdelning för den konkreta vardagens mål och innehåll. Styrdokumentet är riktgivande och har hittills varit övergripande och normerande utan att ge konkreta mål för pedagogers praktiska handlande tillsammans med barnen. I spänningsfältet mellan styrdokument, teori och praktik uppstår frågor om hur pedagoger hanterar sitt pedagogiska uppdrag och hur pedagoger omsätter riktlinjerna i samspelet med barnen.

I enlighet med nuvarande riktlinjer för pedagogisk verksamhet med småbarn som finns i *Grunderna för planen för småbarnsfostran* (Stakes, 2005, s. 21) ska varje vuxen som arbetar med småbarn "respektera de erfarenheter och åsikter som barnet har och principerna för fostringsgemenskap". Detta förväntas ske i kommunikation och samspel där vuxna stödjer varje barns utveckling och lärande. Enligt planen ska pedagogen, fostraren av barnet, ha en känslighet för och förmåga att reagera på barnets känslor och tillsammans skapa en tillitsfull atmosfär i vilken barnet känner delaktighet och som gynnar barnets allsidiga lärande. Verksamhetsmiljöer som kännetecknas av en tillitsfull atmosfär förpliktar varje pedagog att vara medveten

³ Uppdaterad Lag om småbarnspedagogik (L36/1973) gäller från 1.8.2015 (första skedet)

som sin fostrarroll, egna värderingar och etiska principer för att på bästa möjliga sätt låta varje barns tankar och funderingar komma till uttryck. Detta förväntas enligt planen för småbarnsfostran ge barn möjligheter att känna delaktighet och att utvecklas, lära och fostras i en gynnsam demokratisk anda.

Föreliggande avhandling handlar om dimensioner av demokrati som det framträder i mötet mellan barn och pedagoger i daghem. I sammanhanget är mötet, det mellanmänniskliga, av betydelse för att förstå vilka möjligheter barn har att utveckla demokratiskt förhållningssätt. I kommunikationen med andra människor lär sig barn vad demokrati innebär för dem själva och vad ett demokratiskt förhållningssätt innebär i relation till andra. Demokratiskt förhållningssätt är dock mångdimensionellt, i och med att det innefattar förmågor att hantera sociala och kollektiva normer, samtidigt som det innebär att ens egen röst ska bli hörd och varje barn bli sett med lika värde. Dessutom har varje barn rätt att vara och bli delaktigt i det pedagogiska sammanhang som hon eller han är en del av. Utgångspunkten i ett sådant resonemang indikerar ett krav på varje pedagogs medvetenhet om det egna demokratiska förhållningssättet men också förmåga att i mötet med barn utmana och stödja barnens utveckling till demokratiska individer. Ur småbarnspedagogiskt perspektiv är det av särskilt intresse att studera småbarns erfarenhet och lärande med avseende på barns möjligheter att utveckla demokratiskt förhållningssätt.

I de riktlinjer som gäller finländsk småbarnspedagogik används inte begreppet demokrati specifikt men däremot uttryck som barnets möjligheter till delaktighet, inflytande, jämställdhet, respekt och ansvar vilka kan tolkas som centrala dimensioner av ett demokratiskt förhållningssätt. Underförstått innebär detta att alla pedagoger som arbetar med småbarnspedagogik förutsätts inom ramen för sitt pedagogiska uppdrag inkludera och ta ansvar för att arbeta med demokratifrågor inom den pedagogiska verksamheten med småbarn. I den idealvärld som styrdokumentet målar upp utgår hela barnets fostran och lärande tydligt från sådana principer som stöder ett demokratiskt tänkande och som ger barnet möjligheter att utveckla i tanke och handling ett demokratiskt förhållningssätt (Grunderna för planen för småbarnsfostran, 2005). I sammanhanget är det intressant att notera likheter och olikheter mellan de nordiska ländernas planer för småbarnspedagogik. Demokratibegreppet förekommer mera ofta i t.ex. Islands, Norges och Sveriges riktgivande styrdokument för småbarnspedagogik än i de finländska (Einarsdottir, Purola, Johansson, Broström & Emilson, 2015). Omsorgsbegreppet (care) däremot har hittills haft en större synlighet i finländska styrdokument.

I den uppdaterade lagtexten om småbarnspedagogik (Lag om småbarnspedagogik, L36/1973) har en ny bestämmelse tillfogats om bland annat barnets rätt till delaktighet och följaktligen också möjligheter att påverka sin vardag i daghemsmiljön. Denna bestämmelse kommer att ställa tydligare krav på att alla pedagoger ska involvera, göra barnen delaktiga i planeringen av verksamheten och ge barnen möjligheter att påverka. Barnets åsikter och önskemål ska beaktas när pedagogerna planerar, förverkligar och utvärderar den småbarnspedagogiska verksamheten.

1.2 Fostran och lärande i relation till demokrati

Demokrati som begrepp är mångfacetterat och komplext. I detta delkapitel beskrivs demokrati som begrepp, men också i relation till fostran och kommunikationens och samspelets betydelse för att människan ska utveckla demokratiskt förhållningssätt. I sammanhanget är samtalet mellan människor viktigt och i mötet med andra människor erfar och lär sig barn vad demokrati kan innebära i en gemenskap med andra.

Demokrati som begrepp används i olika sammanhang, också pedagogiska, men anses ofta omfattande, svårdefinierat och värdeladdat hävdar Persson (2010). Demokrati kan tolkas som uttryck för hur människor är och hur människor blir delaktiga av olika sammanhang, får inflytande och gör sina röster hörda. Begreppet kan i första hand tolkas som ett rättsligt och formellt begrepp med anknytning till beslutsordningen i ett samhälle. I en mer omfattande betydelse handlar demokrati om förhållandet mellan människor och de demokratiska värden som samhället vilar på. Två av de viktigaste demokratiska grundprinciperna är människolivets okränkbarhet och varje människas frihet. Att alla barn och vuxna i daghemsmiljön ska ha rätt att bli behandlade jämställt och jämlikt utifrån demokratiska ideal och värderingar kan uppfattas som en självklarhet i ett demokratiskt land (Persson, 2010).

Demokrati kan förstås i termer av substansvärden men också processvärden (Persson, 2010). Substansvärden omfattar då begrepp som jämlikhet, frihet, solidaritet samt rättvisa medan processvärdena handlar om öppenhet, ömsesidighet, diskussion och ansvar. Demokrati, enligt Biesta (2003, 2006), är ett begrepp vars mening kontinuerligt utmanas och diskuteras eftersom innebörden av begreppet som sådant inte är statiskt utan behöver ständigt upptäckas och återupptäckas. Resonemanget till detta hämtar Biesta från Deweys tankar om att begreppet demokrati som sådant också måste omskapas och omformas för att passa in i relation till den samtid i vilket det ska förstås (Biesta, 2006, 2007). I Deweys resonemang om

demokrati och utbildning finns en tydlig koppling till mellanmännisklig kommunikation som bärande element i ett demokratiskt förhållningssätt. I resonemanget tydliggörs också Deweys tankar om att demokrati primärt handlar om informellt samspel och inte enbart om träning i formellt beslutsfattande (Dewey, 1916/1999, 1948, 1950). Människor måste kommunicera och samtala med varandra för att tillsammans skapa mening och förståelse för hur demokrati kan uppfattas hävdar Dewey. Han definierar också demokrati som en livsform, ett sätt att leva på, där interaktion genom kommunikation mellan människor är centralt i ett pluralistiskt samhälle (Dewey, 1916/1999).

Orlenius (2010) sammankopplar uppfostran med fostran och hävdar att synen på uppfostran gått från en moralisk syn till en demokratisk, från ett auktoritetstänkande till ett frihetsidealistiskt samt från en enhetskultur till ett mångkulturellt samhälle. Fostran utgör tillsammans med undervisning och utbildning en fundamental utgångspunkt för förståelsen av den pedagogiska praktiken anser Sjöberg (2002). Fostran betraktad som process, genom vilken människan utvecklas och genom vilken undervisning utvecklar specifika områden hos människan, kallar Sjöberg (2002) för en traditionell syn. Traditionellt har fostran betraktats som intentionell verksamhet, en form av medveten påverkan. Sjöberg (2002) skriver att fostran ska betraktas som ett överordnat begrepp, som innebär att fostrans föremål är individen och att fostran sker omedvetet. Undervisning däremot är normativ, menar Sjöberg, eftersom inläring syftar och strävar efter att medvetet påverka människor som ingår i undervisningssammanhang och processer. I finländska styrdokument för småbarnspedagogik betraktas däremot fostran som en direkt och medveten påverkan på barnets utveckling och lärande eftersom styrdokumentet ger pedagoger riktlinjer för vad den pedagogiska verksamheten ska innehålla. I detta sammanhang är fostran både målinriktad och normativ (Grunderna för planen för småbarnsfostran, Stakes, 2005).

Sommer (1997, 2005) utvecklar resonemanget kring innebörden av begreppet fostran genom att tydliggöra distinktionen mellan direkt fostran och indirekt fostran. Direkt fostran kan förstås som typiska sätt som fostran tar sig uttryck i samspelet mellan barn och pedagoger eller mera specifikt som pedagogens sätt att påverka barnen. Exempel på detta är när pedagoger utövar direkt kontroll över barn och sätter gränser för barns handlingar. Indirekt fostran kan, enligt Sommer (1997, s. 112), förstås som för barn omedvetna processer, i vilka "barnet mera obemärkt erfar spelreglerna för social praxis, medan det är tillsammans med andra i vardagens rutiner".

Fostran av barn kommer även indirekt till uttryck i de sätt på vilka pedagoger organiserar de rutiner som vardagen i daghemmet består av och hur implicita normer kommer till uttryck. Normer som handlar om hur människor förväntas bete sig och som medieras i samspelet mellan barn och pedagoger utan att vara reflekterade. I en pedagogisk praktik förekommer både direkt och indirekt fostran. Sommer (1997, s. 113) förklarar detta: "vissa gånger dominerar det direkta fostrandet, då någon berättar vad som är rätt och fel, eller hjälper med anvisningar. Andra gånger är denna påverkan inbyggd i de rutiner som spelar huvudrollen. Efter hand som barnet blir äldre kommer det själv aktivt att vidmakthålla och delta i rutiner, vilket kan komma till uttryck på många olika sätt".

Barn betraktas som kompetenta individer redan från födelsen, men behöver andra barn och vuxna som stöd och hjälp för att utvecklas till socialt fungerande individer. Moral, värden, normer och kunskap om de sociala reglerna ligger inte i generna hävdar Sommer (1997, 2005). Därför blir redan småbarn tvungna att lära sig orientera sig i omvärlden utifrån direkt uttryckta och underförstådda regler om socialt och moraliskt handlande (Sommer, 1997, 2005; Thornberg, 2004a, 2004b, 2006a, 2006b). Vuxnas, pedagogers, uppgifter blir i ett dylikt sammanhang att samtala med barnet, ingå i dialog om etiska och moraliska dilemman. Demokrati konstrueras i kommunikationen och samspelet mellan människor och kan inte existera annat än genom att människor kommunicerar och söker en gemensam, ömsesidig förståelse i dialogen. Halldén (2007) säger att alla människor är sociala varelser, men inte automatiskt innehavande av empati och förmåga att särskilja människors olikheter. Dessa förmågor utvecklas genom samspel och de relationer som människan har till andra. Genom att bli sedd, lär sig barnet också att själv se andra. De relationer som barnet har blir också avgörande för barnets förmåga att se andra, vilket utgör en grund för demokratiskt förhållningssätt (Halldén, 2007).

Enligt Persson (2010) är samtalet som består av både det sagda och det hörda ett centralt pedagogiskt redskap i demokratifostran av barn. Samtalet kan ses som en handling som inrymmer budskap, vilket innebär att det sagda måste motsvara det som sker i handling för att t.ex. samtalet ska vara äkta och genuint. Eftersom pedagogiska handlingar kan vara långa, i tid, och utdragna kedjor av samspel mellan barn och pedagog kan det vara svårt att analysera dessa (Persson, 2010). Det är i handlingen, både genom det sagda (språket) samt det gjorda (handlingen), som människan visar vem hon är (Arendt, 1996; Mahrtdt, 2004; Persson, 2010).

Arendt hävdar i likhet med Dewey (1916/1999) att människan skapar mening i tillvaron och förståelse för demokrati genom att ingå i gemenskap med andra människor. Arendt (1996) och Persson (2010)

hävdar att det finns olika sorts handlingar, eller processer som kan urskiljas. *Handla mot* innebär sådana handlingar som är kränkande i olika former och på olika sätt, *handla för* handlar om sådana handlingar som är av godhet men som ändå inte erbjuder inkludering och i den tredje typen av handlingar, *handla med*, finns en inkluderande gemenskap i själva handlingen.

Enligt Freng, Hadler-Olsen och Sørbø (2002) samt Hadler-Olsen (2002) innebär demokrati att varje människa måste ta ansvar för sitt eget liv men också för andra människors liv och väl. Demokrati kopplas ihop med samhället, men också med pedagogiska praktiker som daghem och förskola. I en pedagogisk praktik borde alla människor ha samma möjligheter till att förverkliga sig själva. Lindahl (2005) skriver att all pedagogisk verksamhet i daghem och förskola vilar på demokratiska principer och ideal. I daghem ska grunden för barnets demokratiska tänkande och handlande läggas och pedagogernas uppgift är att fostra barnet till en demokratisk människa. Enligt Lindahl (2005) innebär detta att samhället ska se till att barnet har möjligheter att bli bekant med de normer och värden som finns i samhället.

I detta uppstår en komplexitet, en spänning mellan varje barns individuella rättighet att utveckla demokratiskt förhållningssätt och samtidigt en skyldighet att rätta sig efter de normer och värden som gäller i samhället. I denna komplexitet uppstår ett behov av ökad kunskap om vad som sker i möten mellan barn och pedagoger samt hur dimensioner av demokrati kan göras till lärandeobjekt i dessa möten. Vilka aspekter som framträder och hur barn urskiljer kritiska drag av dessa ger en bild av den komplexitet som demokratifostran innebär, men synliggör också vad som utgör kritiska aspekter för att utveckla förhållningssättet.

Springate (2009) beskriver tre perspektiv på demokrati och i relation till lärande. De tre perspektiven beskriver lärande som a) att lära om demokrati, vilket innebär att barn kan lära sig om demokrati, värden och normer genom att pedagogen berättar om detta för dem, b) att lära genom demokrati, vilket syftar till att barnen lär sig demokrati genom att vara delaktiga av en daghemsmiljö som kännetecknas av demokrati. Det som barnen får erfara är demokratiskt och på så sätt lär de sig vad demokrati är. Det tredje perspektivet, eller c) att lära för demokrati, innebär att demokrati kan "levas" i en miljö där alla har en röst och är delaktiga i beslutsprocesser. Springates (2006, 2009) resonemang kan hjälpa pedagoger att förstå komplexiteten med att låta varje barns rätt till delaktighet vara en del av den pedagogiska verksamheten, samtidigt som resonemangen visar på pedagogers skyldigheter att själva arbeta med sina egna förhållningssätt.

Biesta (2003, s. 65) presenterar en alternativ förståelse av begreppet demokrati. Han kopplar ihop begreppet med utbildning och föreslår

att demokrati kan ses som "den situation i vilken alla mänskliga varelser kan bli subjekt" och som "en förenande livsform". Han hävdar att demokrati, kan förstås som alla människors lika rätt att delta i olika utbildningssammanhang och att bli hörda i frågor som berör dem själva och som är av gemensamt intresse. För det andra sätter definitionen utbildning i hjärtat av människans förståelse av demokrati. För det tredje utvecklar barnet sitt tänkande, sitt lärande och sociala handlande i relation till andra människor i det samhälle som hon eller han existerar i (Woodhead, 2005).

Pedagogens uppdrag som pedagog förpliktigar till att stödja varje barns möjligheter att erfara demokrati och utveckla sitt demokratiska förhållningssätt (Qvarsell, 2011). Holmqvist Olander och Sandberg (2013) betonar den komplexitet som uppstår för pedagoger i att undervisa demokrati som lärandeobjekt och hävdar att det är en utmaning för alla pedagoger. Springates (2009) resonemang om barns möjligheter att lära genom demokrati blir av särskilt intresse eftersom varje barn har rätt att vara delaktigt av en miljö som kännetecknas av demokrati.

1.3 Problemformulering, syfte och forskningsfråga

Det finländska samhället sägs vila på demokratins grund och den bärande tanken om att all pedagogisk verksamhet ska bygga på demokratiska principer. Med utgångspunkt i en sådan tanke är det av intresse att studera hur den småbarnspedagogiska praktiken ter sig och vilka möjligheter småbarn i daghemsmiljön har att utveckla demokratiskt förhållningssätt. Varje barn har rätt att bli sett, hört och vara delaktigt i det som sker i daghemsmiljön, samtidigt som varje barn måste anpassa sig till de normer och värden som gäller i daghemmet och i samhället. I detta uppstår en komplexitet, en spänning mellan barns individuella rättigheter och samtidigt skyldigheter att anpassa sig till det kollektiva.

Det saknas studier som bidragit till kunskap om hur pedagoger kan använda olika situationer i daghemmet för att utveckla barns demokratiska förhållningssätt. Det behövs också mera kunskap om vad som sker i möten mellan barn och pedagoger med fokus på hur dimensioner av demokrati kan göras till lärandeobjekt i dessa möten. Med denna studie vill jag bidra till kunskap om barns möjligheter och hinder till erfارande och lärande i samspel med pedagoger och andra barn. *Syftet* med föreliggande studie blir därför att undersöka dimensioner av demokrati som det framträder i mötet mellan småbarn och pedagoger i daghem. Mera specifikt utifrån delaktighet, jämlikhet, ömsesidighet och respekt som direkta lärandeobjekt.

Forskningsfrågan som ställs är vilka aspekter som visar sig bli kritiska att urskilja när dimensioner av demokratiskt förhållningssätt synliggörs i möten mellan småbarn i åldrarna 1–5 och pedagoger. För att ta reda på detta behövs analytiska redskap för att tolka och förstå vad som sker i möten mellan barn och pedagoger. Studien tar sin utgångspunkt i variationsteorin och i analysen av datamaterialet används variationsteoretiska begrepp.

1.4 Avhandlingens disposition

Föreliggande avhandling består av följande sju kapitel:

Kapitel 1 Inledning

I detta inledande kapitel beskrivs demokrati i relation till pedagogisk verksamhet och hur demokrati uttrycks i finländska styrdokument. Därefter följer en beskrivning av fostran och lärande i relation till demokrati, precisering av studiens syfte och forskningsfråga samt en sammanfattning över avhandlingens olika delkapitel.

Kapitel 2 Demokratibegrepp

I kapitel två görs en genomgång och beskrivning av centrala begrepp som ofta relateras till demokrati. Genomgången fokuserar på begrepp som delaktighet, inflytande, ömsesidighet, respekt, jämlikhet, jämställdhet, frihet som en aspekt av personlig integritet, solidaritet och tolerans. Begreppen förekommer i sammanhang i vilka demokrati, etik och rättighetsrelaterade frågor diskuteras.

Kapitel 3 Teoretisk referensram

I kapitel tre beskrivs den teoretiska referensram som ligger till grund för föreliggande studie. I kapitlet beskrivs värdegrunden som en plattform för pedagogisk verksamhet, grundläggande vårdemönster, värden och normer, samt perspektiv på kommunikation, dialog och samtal. Kapitlet avslutas med en beskrivning av variationsteoretiskt perspektiv på lärande.

Kapitel 4 Tidigare forskning

I kapitel fyra presenteras forskning som gjorts om demokrati och dimensioner av demokratiska frågeställningar inom småbarnspedagogik och till området hörande tematik. För att kontextualisera denna avhandling presenteras annan närliggande forskning som gjorts på området. Eftersom forskningstemat för föreliggande avhandling finns i gränslandet mellan flera vetenskapliga discipliner

presenteras här också studier med förankring i såväl pedagogik, sociologi, juridik som psykologi

Kapitel 5 Metodologiska utgångspunkter

I kapitel fem presenteras de metodologiska vägval som forskaren gör med utgångspunkt i det syfte och den forskningsfråga studien söker svar på. Studien bygger på en kvalitativ abduktiv metodologisk ansats och är deskriptiv och explorativ till sin karaktär. I kapitlet beskrivs sådana överväganden som forskaren gör metodologiskt och metodiskt. Undersökningsgrupp, urval och genomförande av studien presenteras i kapitlet, som avslutas med en överblick över analys- och tolkningsramar, kvalitetskriterier för kvalitativa studier och etiska reflektioner.

Kapitel 6 Demokratiskt förhållningssätt

I kapitel sex presenteras resultaten från den studie som ligger till grund för föreliggande avhandling. Resultaten redovisas i fyra avsnitt: 6.1 Delaktighet, 6.2 Jämlikhet, 6.3 Ömsesidighet och 6.4 Respekt. Varje dimension urskiljs genom de aspekter och drag som framträder i de observerade kommunikativa mötena mellan barn och pedagoger i daghem.

Kapitel 7 Diskussion och sammanfattning

I kapitel sju sammanfogas studiens resultat i en diskussion om demokrati och demokratiskt förhållningssätt i relation till teori och tidigare forskning. Eftersom forskningsansats och metodologiska utgångspunkter styr det forskningsarbete som forskaren gör presenteras i detta kapitel också en ansats- och metoddiskussion. Kapitlet sammanfattas och avslutas i två delkapitel som knyter samman syftet med studien och resultaten från studien med reflektioner om hur studiens resultat kan användas i småbarns-pedagogiska sammanhang och vilka utmaningar pedagoger ställs inför när det gäller demokrati och vilka aspekter som blir kritiska att urskilja för att småbarns ska ha möjligheter att utveckla demokratiskt förhållningssätt.

2 Demokratibegrepp

Demokrati som samhälleligt och pedagogiskt fenomen är både komplext och mångdimensionellt. Demokrati som begrepp kan också uppfattas som mångdimensionellt eftersom det innefattar en människas förmågor att hantera sociala och kollektiva normer, samtidigt som varje individ har individuella rättigheter såsom att bli sedd, hörd och vara delaktig i olika sammanhang.

I de styrdokument och riktlinjer som gäller finländsk småbarnspedagogik används inte begreppet demokrati specifikt men däremot begrepp som delaktighet, inflytande, jämlikhet, jämställdhet, respekt och ansvar vilka kan tolkas som uttryck för och centrala dimensioner av demokrati. Begrepp med betydelsefulla innebörder och som alla behöver omsättas av pedagoger i den småbarnspedagogiska verksamheten för att barn ska erfara demokrati och utveckla demokratiskt förhållningssätt. I styrdokument, i litteratur och forskning betonas också en ömsesidig växelverkan mellan barn och pedagoger samt förståelse för olikheter som betydelsefulla dimensioner av demokratiskt förhållningssätt.

Syftet med studien i föreliggande avhandling är att undersöka dimensioner av demokrati som det framträder i mötet mellan småbarn och pedagoger i daghem. Mera specifikt utifrån delaktighet, jämlikhet, ömsesidighet och respekt som direkta lärandeobjekt. För att ta reda på detta används i analysen av datamaterialet en abduktiv metodologisk ansats som möjliggör användning av etablerade demokratirelaterade begrepp och empiri- och erfarenhetsgrundad slutledning. I detta kapitel presenteras därför de bärande begrepp som används i analysen av det empiriska datamaterialet och som möjliggör en vidgad förståelse av demokrati och innebörden vad demokratiskt förhållningssätt.

2.1 Delaktighet

Delaktighet är en grundförutsättning för att barn ska ha möjligheter att utveckla demokratiskt förhållningssätt. Barns rätt till delaktighet, utgör ett grundläggande värde som också blir en pedagogisk fråga.

Ett grundläggande värde som innebär att barn har rätt att i ord och handling uttrycka sig, synas, höras och föra sin egen talan (Alderson 2005; Hägglund, 2001, 2002; Johansson, 2003, 2007; Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003; Shier, 2001; Siraj-Blatchford, 2005).

Delaktighet som grundläggande värde och pedagogisk fråga baseras på etiska ställningstaganden som ger barn rätt att uttrycka sin mening i olika sammanhang. Utifrån detta perspektiv är barn, enligt Pramling Samuelsson och Sheridan (2003), en del av ett sammanhang där barns sätt att tänka och förstå utgör en värdefull utgångspunkt för att göra sig hörd och sedd. Innebörden av perspektivet ligger också till grund för den delaktighet barn erbjuds eller kan skapa sig själva i dag-hemsmiljön. Att känna sig delaktig handlar om att bli respekterad och att respektera andra. För att utveckla ett demokratiskt förhållningssätt måste barn först erfara att det finns olika sätt att förhålla sig till olika fenomen i omvärlden för att sedan kunna uppfatta, urskilja och förstå den komplexitet som demokrati utgör (Nutbrown, 2003; Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003). Doverborg och Pramling Samuelsson (2012) anser att om barn ska börja uppfatta omvärlden som demokratisk krävs det också att barn lär sig se och uppfatta mångfalden av perspektiv på demokrati. Den pedagogiska frågan innebär då hur pedagoger kan hjälpa barn att uppfatta värden i omvärlden. Detta innebär att utveckla förmågan att urskilja delaktighet som ett grundläggande värde av demokrati.

Varje pedagog förväntas göra barn delaktiga, inneha förmågan att ta barns perspektiv och ge barns egna sätt att erfara och förstå omvärldens betydelse (Pramling Samuelsson, 2008). Halldén (2003) samt Pramling Samuelsson och Sheridan (2003) skriver att delaktighet och barns perspektiv är ömsesidigt beroende av varandra. I sammanhanget ges barnperspektiv och barns perspektiv olika innebörder. Barnperspektiv innebär att pedagoger riktar uppmärksamhet mot hur de tror att barn erfar och uppfattar olika fenomen, medan barns perspektiv innebär att pedagoger låter barn komma till tals och uttrycka sin mening och åsikt i olika frågor som berör dem själva (Pramling Samuelsson, Sommer, & Hundeide, 2011). För att pedagoger ska kunna tolka och ta barns perspektiv bör de ha kunskap om barns kunskapsbildning, men även förmåga att lyssna till barn och göra dem delaktiga (Pramling Samuelsson och Sheridan, 2003). Detta innebär att barn behandlas med samma respekt som vuxna och att de vuxna strävar efter att tolka barns meningsskapande utifrån barns egna sätt att uttrycka sig och agera (Lundkvist, 2015).

Springate (2009) anser att om barnet ska ha möjlighet att vara delaktigt av ett socialt sammanhang, bör barnet också ha möjlighet att lära sig vilka rättigheter som hon eller han har och om innebörden av dessa rättigheter. Att enbart förutsätta rättigheter räcker inte eftersom

barnet har rätt att genom delaktighet "lära sig dessa rättigheter" menar Springate (2006, 2009). Delaktighet förutsätter att barn har inflytande över olika skeenden i daghemsmiljön och att de får vara med och påverka och bestämma över olika aktiviteter i sin vardag (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2014).

2.2 Jämlikhet och jämställdhet – en distinktion

Jämlikhet och jämställdhet behandlas ibland synonymt trots att det finns en tydlig innebördsskillnad mellan begreppen. Jämlikhet åsyftar varje människas lika värde, medan jämställdhet syftar på en människas rättigheter och skyldigheter. Begreppen är centrala dimensioner av demokrati och innebörden av begreppen viktig för en vidgad förståelse av demokratiskt förhållningssätt.

Bartley (2001, 2002) betraktar begreppet *jämlikhet* som alla människors lika värde och som ett uttryck för barns mänskliga värdighet och okränkbarhet. Jämlik eller jämlikhet innebär att varje människa är lika mycket värd (likvärdig) som varje annan person och att individen således har ett unikt värde som människa. Enligt Svensk ordbok (Norstedts, 1999) och Svenskt språkbruk (Norstedts, 2003) kan "jämlik" definieras som att varje individ är lika mycket värd som varje annan, utan att för den skull sträva efter att göra människor lika andra. Detta kan också tolkas i relation till vad det innebär att visa andra människor respekt, respektera varandras olikheter och ta hänsyn.

Alderson (2005), Kärrby (2001) och Korczak (1992, 2002) hävdar att barn ofta ses som mindre kunniga, erfarna och med begränsad förmåga att fatta beslut och förstå regler. I samhällen och kulturer som bygger på humanistisk människosyn är frågan om jämlikhet av grundläggande natur (Kärrby, 2001; Orlenius, 2010). Kärrby (2001) menar att barn ofta tillhör den grupp av människor som i likhet med handikappade och invandrare diskrimineras. *FN:s konvention om barnets rättigheter* (1989, 1991) är därför en strävan mot att ge barn samma möjligheter till rättvis behandling som andra grupper i samhället, poängterar Kärrby (2001). Barn förväntas lära sig respektera andra människor, men också få förståelse för andra människors lika värde. I pedagogiska lärandemiljöer har barn möjligheter att erfara att andra barn kan uppfatta och tänka om olika fenomen på olika sätt. Genom dessa möjligheter erfar barn alla människors rätt att göra sig hörd och förstörd (Bartley, 2001, 2002; Schiratzki, 2000, 2001, 2006).

Med begreppet *jämställdhet* avses varje människas likvärdiga rättigheter och skyldigheter. Med jämställdhet kan också förstås t.ex. varje daghems- och förskolebarns rätt till likvärdiga villkor och

förutsättningar att upptäcka, pröva och utveckla sin fulla potential som individ i daghemsmiljön. I barnkonventionen används begreppet barn och här skiljer inte artiklarna på flickor och pojkar (Bartley, 1998, 2001; FN:s konvention om barnets rättigheter, 1989, 1991). Detta kan tolkas som ett ställningstagande för att alla barn ska behandlas lika oberoende av kön. Ofta används begreppet jämställdhet i ett genusperspektiv, vilket innebär ett särskiljande av pojkars och flickors rättigheter och skyldigheter. Jämställdhet handlar då om hur individer av olika kön behandlas, men också om hur pedagoger överför olika värderingar och grundläggande demokratiska idéer till de barn som de arbetar med. Principerna om människors lika värde och lika rättig- och skyldigheter torde vara självklara grundläggande värden i daghem och förskola (Pramling Samuelsson, 2008).

Jämställdhet behöver inte innebära att en människa betraktas som jämlik. Varje människa är jämställd en annan i det avseende att alla har såväl rättigheter som skyldigheter. Jämlik däremot innebär att alla individer har ett värde som människa, ett värde som aldrig kan ifrågasättas. Likvärdiga villkor och förutsättningar i daghemsmiljön innebär att varje barn har rätt till att upptäcka, pröva och utveckla sin fulla potential som individer (Pramling Samuelsson, 2008).

2.3 Ömsesidighet – att erkänna och bekräfta

I ett samhälle där människan kan växa och utvecklas handlar det om både människans relation till sig själv och till sin omgivning. Honneth (2003, 2007) hävdar att en människa måste, för att utveckla sin personliga identitet och en positiv relation till sig själv, möta ett erkännande från andra människor. Ett erkännande från en annan människa är också en grundförutsättning för att människan ska kunna förverkliga sig själv.

Persson (2010, s. 65) refererar till Honneth, och menar att begreppet erkännande kan sammanfattas i citatet: "känslan av att vara jämlik, att äga frihet, vara rättvist behandlad och äga förmåga till solidaritet med andra handlar om självrelationen som kan uttryckas i olika dimensioner som självförtroende, självaktning och känsla av egenvärde". I sammanhanget kan begreppet erkännande härledas till tyskans anerkennung. Hegel lanserar begreppet "anerkennung" (=erkänna⁴) i betydelsen ett intersubjektivt samspel mellan individer i

⁴ Anerkennung (tyska) = erkänna, anerkjennelse (norska) = bekräfta. Erkännande som begrepp kan härledas till engelskans recognition. Cognition, likt svenskans känna, har en koppling till kunna och kunskap. 'Re' motsvarar svenskans 'er' som har sitt ursprung i 'äter'. Ordet erkänna blir då på motsvarande sätt som recognition, reflekterad kunskap, inriktat på processen att vinna denna kunskap. En därigenom

en dialektisk process (Persson, 2010, s. 65). Honneth (2007) beskriver erkännande som tre sfärer. Den första sfären kallar han *erkännande i det privata*, den andra för *erkännande i det rättsliga* och den tredje sfären för *erkännande i det sociala* [egen fri översättning]. Erkännande i det privata handlar om människans behov av att bli bemött med kärlek och omsorg, vilket får betydelse för utvecklingen av självtillit. Erkännande i det rättsliga innebär att människan bemöts som självständig och värdig som människa. Detta bemötande skapar känsla och upplevelse av jämlikhet. Erkännande i det sociala, handlar om att människan är värdesatt som en unik individ i sociala sammanhang. Detta skapar och ger en känsla av att vara värdefull skriver Honneth (2007).

I likhet med Honneth visar också Ricoeur (2005, s. 66) på tre dimensioner av erkännandet. Den första dimensionen handlar om att *identifiera och erkänna förekomsten av den andre*. I t.ex. en relation mellan ett litet barn och en pedagog gäller det, enligt Persson (2010), att se barnet som människa och inte som ett schabloniserat barn. Det är inte av en tillfällighet som artikel sju i konventionen om barnets rättigheter betonar rätten till ett eget namn.

Den andra dimensionen av Ricoeurs (2005) tre dimensioner handlar om att människan *lär känna sig själv genom den andre* och att hon också lär sig erkänna sin egen betydelse för andra. Detta innebär att barnet börjar förstå sig själv steg för steg med hjälp av den andre, vilket också kan medföra att det behövs en distans till relationen och situationen.

I den tredje dimensionen *ömsesidigt erkännande* har individerna uppnått erkännande av varandras lika värde menar Ricoeur (2005) och Persson (2010). I en pedagogisk verksamhet och i en relation mellan ett barn och en pedagog finns ett maktförhållande som kännetecknas av asymmetri. Den asymmetriska relationen mellan pedagogen och barnet är en ständig utmaning för pedagogen som också behöver konfrontera asymmetrin genom att betrakta sig själv och söka en fördjupad förståelse för barnet (Persson, 2010). Detta innebär en process av jag- och självutveckling hos både barnet och pedagogen. Självuppfattningen, eller utvecklingen av relationen till sig själv, innehåller enligt Honneth (2003, 2007) en känsla av egenvärde i relation till att som människa ha förmåga och känsla av att vara rättvist behandlad. Utvecklingen av självet blir då en relation mellan människan och den sociala omgivningen. Persson (2010, s. 67) förtydligar detta med att säga att "i en process där omgivningen stärker den positiva utvecklingen av självuppfattningen etableras ett

vunnen kunskap leder till erkännande, som bygger på ett återupplevt igenkännande och inte på ett första identifierat kännande (se Persson, 2010, s. 65–65).

erkännande som innebär inkludering i gemenskapen. Om individen förvägras erkännande kan relationen utvecklas till kränkning och tillhörande exkludering". Kränkningen blir då någonting som orsakar skada på en annan människas självkänsla (den andra). En människa som inte är eller blir bekräftad och erkänd av andra människor kan känna sig kränkt. Barn kan bli kränkta av andra barn eller pedagoger genom att bli förödmjukad, ignorerad eller stigmatiserad på sådana sätt som kan få konsekvenser för självkänslan och självförtroendet (Bae, 2012a, 2012b). I dylika avseenden är lyhörda pedagoger i den pedagogiska praktiken viktiga för att förebygga och upplysa barn om vad det innebär att handla gott mot någon annan.

I likhet med Ricouer (2005) och Persson (2010) diskuterar Bae (1992, 1988, 2004) begreppen erkjennelse (=erkännande) men framförallt anerkjennelse (=bekreftelse). I Baes (1988, 214) resonemang, som utgår från den dialektiska relationsteorin, innebär bekräftelse att en människa möter en annan i den dialektiska relationen:

Jeg ser deg [...] som et individ med rettigheter, integritet og en separat identitet. Jeg gir deg retten til å ha dine erfaringer og opplevelser. Jeg behøver ikke godta dem som riktige, jeg er villig til å la deg ha ditt syn. Anerkjennelse betyr at jeg lar den andre få være ekspert på sin egen opplevelse.

I den dialektiska relationen finns fokus på bekräftelsens betydelse för relationens och självets utveckling (Bae, 1988). Bekräftelse är en förutsättning för att barnet ska kunna utvecklas till en självständig individ. I relationsteorin betraktas bekräftelse i nära relation till erkännande, samtidigt som erkännande är en förutsättning för bekräftelse, och bekräftelse en förutsättning för erkännande (Løvlie Schibbye, 2006).

Bae (1998, 2003) hävdar att bekräftelse är ett mångfasetterat begrepp och inte entydigt lätt att definiera. Att bekräfta någon innebär en förståelse av den andra, en förståelse baserad på empatisk inlevelseförmåga. Bekräftelse baserar sig också på upplevelsen av att vara jämställd. En mellanmänsklig relation kan inte, säger Bae (1988, s. 214), vara bekräftande om den ena parten i relationen ser sig själv som mindre eller mera värd än den andra, eftersom bekräftelsen utgår från att varje människa är lika mycket värd. Enligt Bae (1998) kan fyra dimensioner på ett förhållningssätt som kännetecknas av erkännande och bekräftande urskiljas. Det första kännetecknet är *förståelse*. Eftersom barn är meningsskapande och genom handling skapar sin omgivning samt sig själv är det viktigt att kunna leva sig in i barnets situation och förstå barnets förutsättningar. För detta krävs, anser Lindahl (2002), att pedagogen kan tolka barnets kommunikativa budskap och förstå att både handling och kroppsspråk kan ha ett

budskap. Det andra kännetecknet på ett bekräftande förhållningssätt, enligt Bae (1988, 2004), är *bekreftelse*. Bae (1988, 2004) använder uttrycket "en anerkjennende væremåte", vilket kan tolkas som ett sätt förhålla sig respektfullt gentemot andra människor och visa att deras uppfattningar om olika företeelser är viktiga fastän dessa inte är samstämmiga med ens egna uppfattningar [min tolkning]. Ofta handlar detta om att pedagoger i samspel med barn bekräftar barns egna initiativ och sätta uppfatta olika fenomen. Eftersom det inte räcker med att pedagogen lyssnar och försöker förstå de kommunikativa budskapen behöver pedagogen ha förmågan att "kommunicera tillbaka" att hon eller han förstår barnet (Bae, 1988, 2012b). Genom pedagogens verbala och non-verbala språk borde barnet ha möjlighet till att förstå att pedagogen uppfattat barnets budskap och intentioner, vilket också skapar trygghet hos barnet. Lindahl (2002) hävdar att detta inte innebär att värdera barnets budskap, utan bekräfta och låta barnet reflektera över sina egna upplevelser.

Öppenhet, det tredje av de fyra kännetecknen, förklarar Bae (1988, s. 219) med att säga "I det å prøve å forstå og lytte til et annet menneske, ligger at du må stille deg åpen for det den andre måtte være opptatt av. Du må tåle å ikke vite hva den andre kommer til å si/gøre i neste øyeblikk". Öppenheten kräver att vuxna avstår från att kontrollera och reglera barnets initiativ så att barnet inte sluter sig och upplever sig missförstått (Lindahl, 2002). Det sista av Baes fyra kännetecken på "anerkjennelse" är *själrefleksjon och gränssättning*. Att vara självreflekterande och gränssättande innebär, enligt Bae (1988, 2004), att vuxna "kan spegla sig själva" och ha distans till sina egna upplevelser. Självrefleksjonen handlar om att kunna skilja mellan "jag" och "du", mellan det som är egna upplevelser och det som är andras. Bae (1988) menar att reflektion och avgränsning är dialektiskt och inte av varandra uteslutande. I pedagogisk verksamhet är pedagogens uppgift till vissa delar att överföra värden och normer till barnen, men ändå skilja på egna värderingar, målsättningar och barns upplevelser i "här och nu-situationer". Bekreftelse hänför sig till vem som har definitionsmakten i en dialektisk relation. Den vuxna är i makt-position gentemot barnet. Bae (1988, s. 213) förklarar det så här:

[...] barn er avhengige av de reaksjonene de får fra sine omsorgs-personer for å bygge opp et bilde av hvem de er, for å skape seg selv, for sin egen selvaktelse. Måten voksne svarer på barns kommunikasjon, hvordan de setter ord på deres handlinger og opplevelser, hva de reagerer på og ikke – i det ligger deres definisjonsmakt. Dennes posisjonen kan brukes på en måte som fremmer barns selvstendighet, tro på seg selv, respekt for seg selv og andre, men den kan også brukes på måter som underminerer barns autonomi.

Enligt ovan beskrivna är behöver barnet få respons på sig själv som person för att kunna konstruera bilden av vem hon eller han är, och för att skapa sig själv och sin självkänsla.

2.4 Respekt

Ett av de mest betydelsefulla kriterierna för god kvalitet i daghem är ett gott och välfungerande samspel mellan barn och personal (Kärrby, 1992; Sheridan & Pramling Samuelsson, 2001; Sheridan, 2007). Ett utvecklande och fungerande samspel kännetecknas av pedagogers respektfulla förhållningssätt gentemot barns egna sätt att betrakta olika fenomen i omvärlden. Detta visar sig genom att pedagoger låter barn vara delaktiga i olika skeenden och aktiviteter genom att ställa frågor till barn och därigenom utmanar deras tänkande i stället för att ge färdiga svar (Kärrby, 2001).

Kärrby (1992) menar att hög kvalitet i ett pedagogiskt sammanhang är kopplad till att pedagoger visar barn respekt genom att reagera, se och lyssna på barn när barn söker kontakt med pedagogen. Hög kvalitet i pedagogiska kontexter är också, enligt Kärrby (1992), när pedagogen visar barn respekt genom att ha ögonkontakt, visa vänlighet och uppmärksamhet när barn tar kontakt. Enligt Kärrby (2001) måste daghemmets regler vara utformade så att barn förstår dem, känner sig delaktiga och kan tillämpa dem. Det daghem som kännetecknas av hög kvalitet kan inte enbart bedömas utifrån olika måldokument och andra styrdokument för verksamheten, utan framförallt i hur dessa dokument kommer till uttryck och syns i det dagliga arbetet.

En av de grundläggande och centrala utgångspunkterna i *FN:s konvention om barnets rättigheter* (1989/1991) är att barnet har rätt att bli bemött och behandlat med respekt (Korczak, 1992, 2002). Barnets rättigheter att bli bemött med respekt blir inte barnets rättigheter förrän barnet ges rättigheter, vilket ställer krav på pedagogers förhållningssätt till barn. I barnkonventionen är det i första hand det enskilda barnets rättigheter som nämns. Det specifika med konventionen är att den lyfter fram det enskilda barnets rätt till respekt som en individ med egenvärde. Nyckelordet i ett dylikt resonemang blir ömsesidig respekt, vilket harmoniserar med Giddens (1998) syn på hur människan kombinerar individuell valfrihet med social solidaritet. Detta låter sig göras om det i relationen mellan människor finns ömsesidig respekt. Detta anser Bartley (2002) handlar om att "tonvikten på individens rättigheter kräver sammanhållning och att människan visar respekt och solidaritet med varandra, så att varje individs tillvaro kännetecknas av välbefinnande och ett värdigt

liv". Utifrån detta perspektiv betonas varje barns rätt bli bemött med respekt.

2.5 Frihet som en aspekt av personlig integritet

I ett demokratiskt samhälle och i en kontext som präglas av demokratiska ideal sägs varje människa vara fri att tänka, ha åsikter och att yttra sig (Bartley, 2002). För att barn ska utveckla ett demokratiskt förhållningssätt behöver barn möta pedagoger som ger dem frihet att uttrycka sig, frihet att erfara och lära genom att vistas i en miljö som kännetecknas av demokrati.

I ett småbarnspedagogiskt perspektiv utgör frihet en central aspekt eftersom varje pedagog förväntas sträva efter att låta alla barn utveckla tilltro till sin egen förmåga att tänka och möjligheter till delaktighet och medinflytande utifrån egen person (Pramling Samuelsson, 2008). Barn har olika förutsättningar och växer upp under olika omständigheter. Trots detta ska varje barn bli bemött med respekt och med samma skydd för sin okränkbarhet (Bartley, 2001).

Johansson (2001) menar att småbarn i sin nyfikenhet och lärandeprocess försöker förstå sig på andra människors personlighetsgränser. Nucci hävdar, (refererad i Johansson, 2001, s. 137), att "barn är aktiva i att tolka andras uppfattning av det personliga och att själva skapa områden för personlig kontroll och personliga val". I mötet med andra barn skapar barnet självt gränser för sin person och genom detta också en social gräns för det individuella eller unika mellan sig själv och gruppen. Detta bidrar till barnets upplevelse av att ha en identitet och att vara en existentiellt unik person. För att barnet ska kunna värdera sin personliga frihet behöver barnet också erfara och ha begrepp om det personliga (Johansson, 2001). Med integritet kan förstås en individs uppfattning om rättigheten att ha en egen fredad personlighetssfär, inom vilken personen kan bestämma över sina tankar, känslor, tro, egen kropp, saker och utrymme (Pramling Samuelsson, 2008).

2.6 Solidaritet och tolerans

Solidaritet och tolerans utgör centrala värden i ett demokratiskt förhållningssätt. Solidaritet handlar om att barn ska ha möjlighet att utveckla sin känsla för och sitt ansvar gentemot andra människor i olika sammanhang. I ansvaret ligger också barns skyldigheter att rätta sig efter de värden och normer som gäller i kollektiva sammanhang, samtidigt som barns individuella rättigheter att bli sedda med lika värde medför ett eget personligt ansvarstagande. Ett ansvarstagande

som medför respekt för andra människors olikheter, personligheter och bakgrund.

I daghem lär sig barn att acceptera varandra, men ges också möjligheten att grundlägga respekt och aktning för varje människa oavsett bakgrund. Tolerans innebär att acceptera andras rätt att anta och försvara åsikter som står i strid med de egna. Att vara tolerant utgår från respekten för den personliga friheten och människors lika värde (Bartley, 2002).

Bartley (2002) hävdar att det individualistiska synsättet, speciellt i de nordiska länderna, ibland uppfattas som en antites till samarbete och solidaritet, men att individualism inte behöver vara icke-demokratiskt eller icke-solidariskt. Eftersom individualism inte behöver innebära icke-demokrati eller icke-solidaritet kan lösningen, enligt Bartley (2002), vara ömsesidig respekt. Individuell valfrihet kan kombineras med social solidaritet om det finns ömsesidig respekt. Detta innebär att "tonvikten på den enskilda individens rättigheter kräver sammanhållning och att människor visar respekt och solidaritet med varandra, så att varje individs tillvaro kännetecknas av välbefinnande och ett värdigt liv. Det handlar också om individens rätt att inte bli kränkt skriver Bartley (2002, s. 38).

Barns ansvarskänsla och sociala handlingsberedskap gynnas av samspel med andra barn och vuxna i daghemsmiljön. Genom samspel och kommunikation med andra har barn möjligheter att vidga sin förståelse av vad visad solidaritet och tolerans mot andra människor innebär och vad det betyder att själv bemötas solidariskt och med tolerans (Grunderna för planen för småbarnsfostran, 2005; Persson, 2010; Pramling Samuelsson, 2008). I en pedagogisk verksamhet som kännetecknas tolerans och respekt mot andra människor har barn möjligheter att uttrycka empati och utveckla förståelse för andra människors olikheter. Med utgångspunkt i ett dylikt resonemang ges barn möjligheter att grundlägga respekt och aktning för varje annan människa.

2.7 Sammanfattning

I kapitel två har sådana bärande begrepp presenterats som ofta används i relation till demokrati och demokratiskt förhållningssätt. Begreppen delaktighet, jämlikhet, jämställdhet, respekt, solidaritet och tolerans används i internationella och nationella styrdokument som gäller daghem och förskola för att markera en värdegrund som bygger på tanken om demokrati. Respekt för andra människor och tanken om alla människors lika värde är en bärande tanke som borde genomsyra all pedagogisk verksamhet. I kommunikationen, möten mellan människor uppkommer situationer som kännetecknas av

ömsesidighet i relationer mellan barn och pedagoger men också icke respektfulla. Att människan är fri och äger en frihet att ha inflytande över sitt eget liv är en central tanke i såväl teori som praktik, samtidigt som friheten måste stå i samklang med kollektivt överenskomna sociala normer och värden. I detta uppstår en komplexitet, en spänning mellan varje barns individuella rättigheter att utveckla demokratiskt förhållningssätt och samtidigt anpassa sig till daghemmets och samhällets kollektiva normer.

De begrepp som beskrivits ovan framträder i litteratur, styrdokument och forskning men också i möten mellan barn och pedagoger och är därmed i förgrunden för analys i denna studie. Demokratiskt förhållningssätt antas bli konstituerat av delaktighet, jämlikhet, ömsesidighet och respekt. I föreliggande studie undersöks därför hur dessa görs eller kan göras till lärandeobjekt i finländsk småbarnspedagogisk verksamhet.

3 Teoretisk referensram

Demokrati som tanke- och forskningsobjekt har sysselsatt såväl filosofer som pedagoger men också didaktiker över generationer och tid. Kunskap och kännedom om demokrati, värden, normer finns medan det behövs flera studier som bidrar till kunskap om hur pedagoger kan använda olika situationer i daghem för att utveckla barns demokratiska förhållningssätt. Detta eftersom värden och normer är enkla att formulera i text, men inte lika självklara att uttrycka och konkretisera i samspel och kommunikation med andra människor. Demokrati som fenomen behöver förstås som ett fenomen bestående av flera dimensioner och olika perspektiv på mellanmänskliga möten får betydelse för hur innebörden av demokrati och demokratiskt förhållningssätt kan förmedlas till barn. Olika modeller som påvisar att demokrati är mångdimensionellt kan bidra till att förklara svårigheterna i att lära någon demokrati.

Möten mellan människor är alltid möten med någon form av innehåll. Innehåll som människor uppfattar olika och med varierande innebörder. Kunskap om vad som sker i möten mellan barn och pedagoger kan bidra med att förklara hur olika dimensioner av demokrati kan göras till lärandeobjekt. Förklaringar till och förståelse av vad som sker i mellanmänskliga möten finns att hämta i såväl socialfilosofiska perspektiv som i förståelsen för hur olika socio-kulturella aspekter påverkar människans utveckling och lärande. Det som däremot också är nödvändigt att ha kunskap om är hur innehåll i möten mellan barn och pedagoger kommuniceras och behandlas med avseende på demokratiskt förhållningssätt. För att ta reda på detta behövs redskap för att tolka och förstå vad som sker i möten mellan barn och pedagoger. En möjlig referensram till denna förståelse finns i fenomenografins sätt att förklara vad det innebär att erfara och lära sig någonting och i variationsteorin som en teori om lärande. Syftet med studien i föreliggande avhandling är att undersöka dimensioner av demokrati som det framträder i mötet mellan småbarn och pedagoger i daghem. Mera specifikt utifrån delaktighet, jämlikhet, ömsesidighet och respekt som direkta lärandeobjekt. Studien söker svar på frågan om vilka aspekter som visar sig bli kritiska att urskilja

när dimensioner av demokratiskt förhållningssätt synliggörs i möten mellan småbarn i åldrarna 1–5 och pedagoger.

3.1 Värdegrund – en plattform för pedagogisk verksamhet

Värdegrunden kan betraktas som ett etiskt förhållningssätt som ska genomsyra all pedagogisk verksamhet och alla aktiviteter i daghem och förskola (Orlenius & Bigsten, 2008). Den pedagogiska verksamheten utformas i enlighet med grundläggande värderingar och med en förankring i de värden som samhället vilar på. En annan viktig och betydelsefull aspekt för den pedagogiska verksamhetens utformning och kvalitet är pedagogens grundsyn och mera specifikt förhållningssättet gentemot barn (Pramling Samuelsson, 2008).

Trots att värdegrunden ska utgöra grunden, vara plattform för all pedagogisk verksamhet, är den inte given. Värdegrunden handlar om människans rättigheter och skyldigheter, men också om människovärdets okränkbarhet (Orlenius, 2010). Orlenius (2010, s. 16) använder begreppen värdesubjektivism och värdeobjektivism i samband med normer och värden. Det förstnämnda innebär att värdeomdömen är subjektiva och relativa, men ändå meningsfulla om flera människor är överens om dem. Exempel på detta är människovärdet, ett överenskommet värde bland flera människor och av grundläggande karaktär för människans existensvillkor. Värdeobjektivism utgör en motsats till värdesubjektivism, och avser världens godhet oberoende av vem eller hur de värderas.

Värdegrund är ett betydelsefullt begrepp med en viktig innebörd, ofta omnämnt i internationella och nationella lagar, rekommendationer och läroplaner, men inte alltid problematiserat. För många människor framstår begreppet som abstrakt, eftersom konkreta kopplingar till vardagsanknutna situationer saknas. Begreppet används ofta som ett samlingsbegrepp för de grundläggande demokratiska värderingar som den småbarnspedagogiska verksamheten i daghem ska vila på (Orlenius, 2010). Värdegrunden, som innefattar beskrivningar av värderingar, tankar och normer, är ett förhållningssätt som ska genomsyra verksamheten och alla dagliga aktiviteter i daghemsmiljön (Grunderna för planen för småbarnsfostran, 2005). I pedagogiska kontexter betraktas värdegrund som något som förenar lärande och fostran, samt som samhörighet i relationer mellan människor. Till viss del är människors värderingar underförstådda och outtalade, men styr ändå det pedagogiska arbetet (Orlenius, 2010).

Orlenius (2010) menar att det finns ett antal principer som kan fungera som tolkningsinstrument i värdegrundsarbetet bland människor. Principerna återfinns inom värden men kan likaväl

fungera inom pedagogiken (Orlenius & Bigsten, 2008). Enligt den första principen, eller principen om *självbestämmande* eller autonomi, bör individen få bestämma över sitt eget liv och sina handlingar på så sätt att dessa inte kränker andras liv. Respekten för en annan individs vilja är av central betydelse (Orlenius, 2010). Gren (2003) menar att demokrati, självbestämmande och integritet är exempel på etiska värden. Etiska värden är nära knutna till människans moraliska hållning, till andra människor och till livet i sig. Eftersom ett etiskt värde är nära knutet till människans moral, blir det också någonting som värderas högt. Människans upplevelse av sitt värde som människa utgör ett exempel på detta. Enligt den andra principen, *godhetsprincipen*, har varje individ en förpliktelse att handla så gott som möjligt och moralisk skyldighet att t.ex. hjälpa andra som har det svårt. Den tredje principen eller den som handlar om *minimering av lidande* innebär att en individ alltid bör välja sådana handlingar som minst åstadkommer skada eller lidande för andra människor. Den fjärde principen, *rättvis principen*, innebär att människans agerande mot andra individer ska vara rättvist och inte särbehandlande av vissa grupper av människor. Dessa principer står ibland i konflikt med varandra. En pedagog ställs ofta inför ett dilemma när hon eller han styrs av rättvis principen men tvingas fundera på ett skeende där två rättvis principer, likhetsprincipen eller behovsprincipen, ställs mot varandra. Orlenius (2010) menar att frågan om rättvisa upptar mycket tid i förskolan, och att etikens grundprincip om rätten att välja och skyldigheten att ta ansvar kan bli problematisk.

3.1.1 Grundläggande värdemönster och pedagogisk kvalitet

Daghem utgör kulturella mötesplatser där barn och pedagoger möts. Platser för möten genom vilka barn erfar och lär sig vilka värden som existerar och vilka sociala och kollektiva normer som varje barn förväntas hantera. I spänningen mellan det kollektiva och barns individuella rättigheter behöver barn hjälp och stödja för att utvecklas.

Daghem är delar av ett samhälleligt system som speglar dess grundläggande värderingar. Barn socialiseras in i en kultur som de erövrar i samspelet med andra. Barnets egna behov, krav och önskaningar möts av andras krav, regler och förväntningar (Ehn, 1983; Freeman, 1992a, 1992b; Lindahl, 2005; Sommer, Pramling Samuelsson & Hundeide, 2011). Enligt Kärrby (2001, s. 90) "sker denna socialiseringsprocess genom att barn lär sig att identifiera sig med samhällets krav och normer förmedlade av vuxna och förväntningar i uppväxtmiljön". I olika kulturella situationer och gemensamma aktiviteter i daghem ges barnet tillfällen att lösa problem och förhandla sig fram till egna eller gemensamma lösningar. I samspelet

lär sig barnet också förstå människors värderingar och motiv för handlingar (Bartley, 2002). Kärrby (1992, 2000, 2001) menar att väsentliga dimensioner av grundläggande värderingar som kännetecknar daghem och förskola är: identitet och gemenskap, respekt för barnet som individ, ömsesidighet i relationer, fostran till inlevelse och empati, individuella intressen och kollektiva mål samt etik, rättvisa och konfliktlösning.

Daghemmets pedagogiska kvalitet skapas i mötet, skärningspunkten mellan "det individuella barnets intresse att lära och samhällets kollektiva interventioner" (Williams och Sheridan, 2011, s. 20). Kvalitet kan således kopplas ihop med barnets rättigheter och till daghemmet som läromiljö. Barnets rättigheter relaterar då, enligt Kärrby (2001), till en läromiljö som bör kännetecknas av hög kvalitet. Hög kvalitet relaterad till barnets rättigheter är ingen självklarhet, trots att flera styrdokument fastslår att den pedagogiska verksamheten ska bygga på sådan värdegrund som respekterar barnet och att pedagogens uppgift och skyldighet är att arbeta med utgångspunkt i barnets alla rättigheter (Bartley, 1998, 2001). Ett förverkligande av detta sker inte automatiskt, fastän grundläggande värderingar och barnets rättigheter fastställs i officiella styrdokument. Kvalitet blir det först när grundläggande värderingar tillämpas i praktiken och i mötet mellan barn och pedagoger menar Kärrby (2001, s. 91).

Den pedagogiska verksamheten utgör en central arena på vilken barnets rättigheter förverkligas och konkretiseras genom att barnet vägleds i olika samspelssituationer (Klein, 1989; Lindahl, 1996, 2002) med andra människor. Detta, menar Williams och Sheridan (2011, s. 23), kan ske "genom att barns läroprocesser och kunnande inte värderas och bedöms i sig, utan sätts in i ett sammanhang i form av förutsättningar för lärande i förskolan". Avgörande och av vikt i sammanhanget är kommunikativa och intersubjektiva processer, pedagogens kompetens och förmåga att se och lyssna till barnet. I termer av barnets rättigheter innebär det att alla barn har rätt till en daghems- och förskolemiljö som kännetecknas av (a) rätt till rättvis behandling, (b) rätt att bli bemött och respekterad som en unik individ och (c) rätt till inflytande och rätt att göra egna val (Bae, 2009c; FN:s konvention om barnets rättigheter, 1989, 1991; Grunderna för planen för småbarnsfostran, 2005; Korczak, 1992, 2002; Kärrby, 2001).

Williams och Sheridan (2011) beskriver fyra dimensioner av pedagogisk kvalitet i daghem och förskola som också kan relateras till barnets rättigheter. De fyra skilda, men ömsesidigt interagerande dimensionerna, konstituerar pedagogisk kvalitet. Dimensionerna kan, skriver Williams och Sheridan (2011), användas som analytiska verktyg för att urskilja olika aspekter av pedagogisk kvalitet men också för att förklara hur olika mekanismer påverkar och influerar

barnet. De fyra dimensionerna, som samtidigt också utgör den pedagogiska verksamhetens byggstenar, är en *samhällsdimension*, en *lärardimension*, en *barndimension* och en *verksamhetsdimension*. Dessa dimensioner omfattar förståelsen av barnets rättigheter i barnpedagogisk praxis. Varje dimension står i relation till ett samhälleligt, ett social- och moralfilosofiskt, ett barndomssociologiskt, -psykologiskt och givetvis ett pedagogiskt perspektiv.

Samhällsdimensionen innefattar de lagar, beslut, såväl juridiska som ekonomiska, förväntningar och krav på den pedagogiska verksamheten som samhället ger och ställer. Samhällsdimensionen ger kunskap om hur olika samhälleliga mål för daghems- och förskoleverksamheten kan konkretiseras och tolkas som relationer mellan samhällsmål och barnets lärande (Williams och Sheridan, 2011).

Lärardimensionen omfattar pedagogens formella kompetens, utbildning, attityder, normer, värderingar, barnsyn, kunskap och teoretisk förankring. Den synliggör, enligt Williams och Sheridan (2011, s. 19) också "lärarens barnperspektiv och strävan att närma sig barns perspektiv i form av strategier, förhållningssätt och samspel med barn, men också lärarens egen förståelse av förskolans uppdrag och vad professionalitet och lärarkompetens innebär i handling". I föreliggande studie är detta av särskilt intresse eftersom en av pedagogens viktiga uppdrag, enligt läro- och verksamhetsplaner, är att fostra barnet till en demokratiskt ansvarskännande individ och att arbeta för barnets rättigheter. Lärardimensionen ger kunskap om pedagogens kompetens att arbeta med barnets möjligheter till erfarenhet och lärande i enlighet med de mål som finns i läroplanen.

Barndimensionen handlar om hur barn erfar och förstår sin omvärld, samt skapar mening i sin tillvaro. Barndimensionen speglar samspelet mellan barn och vuxna och hur samspelet avspeglar barnets möjligheter att delta i och påverka den pedagogiska verksamhetens mål, innehåll och form. I sammanhanget utgör barnets erfarenhet och lärande centrala aspekter av den pedagogiska verksamhetens mål i relation till daghemmets och förskolans uppdrag och uppgifter.

Verksamhetsdimensionen fångar, enligt Williams och Sheridan (2011, s. 20), "helheten och relationen mellan de olika dimensionerna [...] Pedagogisk kvalitet handlar om vilka förutsättningar barn ges för att tillägna sig såväl befintlig kunskap som att vara medskapare till ny kunskap". Kunskap och lärande utgör centrala nyckelbegrepp i pedagogiska sammanhang. I daghem och förskola finns en tydlighet i att barnets möjligheter till erfarenhet och lärande ska utgå från barnets egna erfarenheter, tidigare kunskaper och intresseområden för att lära sig (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2014; Williams & Sheridan, 2011).

3.1.2 Värden – en social konstruktion

Orlenius (2010) anser att *värden* är någonting gott och eftersträvansvärt. I kapitlet redovisas olika sätt att uppfatta och förstå värden på. I texten används begreppet "värden"⁵ synonymt med värderingar. Värden representerar föreställningar, skäl, övertygelser eller dygder som vägleder människan i hennes tankar och handlingar. De värden som en individ anser viktiga och önskvärda formas av hennes eller hans värderingar (Thornberg, 2008). I ett demokratiskt samhälle och i relation till hur människan utvecklar demokratiskt förhållningssätt utgör värden en grundläggande utgångspunkt för mänsklig samvaro.

Värden i likhet med normer, idéer och vanor är sociala konstruktioner, anser Berger och Luckmann (2003) och Thornberg (2008), eftersom dessa kan förändras trots att de ter sig relativt varaktiga. Värden har en social dimension, eftersom värden delas av människor i en gemensam kultur genom kommunikation, samspel och språk. Värden fungerar också som rättesnören för människor och hjälper den enskilda människan att bedöma hur lämpliga hennes handlingar och relationer med andra människor är. En annan dimension som värden kan ha är individuell eller psykologisk. Denna dimension utgörs av "att de aktörer som interagerar med varandra internaliserar eller tillägnar sig de värden som delas av gruppen eller samhället genom en tolkningsprocess" (Thornberg, 2008, s. 3). I mänsklig kommunikation och mänskliga samspel förekommer värden som innehåller både sociala och individuella dimensioner. Dessa dimensioner ska inte betraktas som varandra uteslutande utan ingår i en sammanflätad relation med varandra. Av denna orsak, menar Thornberg, är inte värden alltid enkla att synliggöra.

Thornberg (2006, 2008) beskriver tre typer av värden som kan tänkas vara aktuella i pedagogiska sammanhang. Han beskriver värden i termer av *relationella*, *personella* och *akademiska*. Med relationella värden kan förstås sådana värden som handlar om hur människan bör vara eller bete sig i relation till andra människor i samspels-situationer. Relationella värden kan betecknas som mikrorelationella och avser då värden som handlar om att visa respekt, att visa hänsyn, att uttrycka empati, att bry sig om, att inte göra andra människor illa, att inte kränka andra och att lyssna på varandra. Makrorelationella värden däremot kännetecknas av relationella värden som situeras av det kollektiva och det samhälleliga. Till denna kategori räknas alla

⁵ Thornberg (2008) betraktar, med hänvisning till andra referenser, värden och värderingar som synonyma begrepp, dvs. som idéer om vad som är gott, önskvärt eller eftersträvansvärt, dåligt, icke-önskvärt eller avskyvärt som socialt och personligt konstruerade.

människors lika värde, demokrati, jämlikhet, rättvisa och social inklusion. Enligt Thornberg (2008) förmedlar pedagogiska kontexter oftast båda typerna av relationella värden, dels förmedlade i policy- och styrdokument och dels i pedagogiska relationer mellan barn och pedagoger. Pedagoger uttrycker ofta mikrorelationella värden i den pedagogiska miljön.

Till de personella värden som Thornberg (2008) redovisar återfinns värden som handlar om hur människan bör förhålla sig till och se på sig själv, personligt ansvar, olika känslor och självförtroende. Personella värden relaterar till den enskilda människan och till mänskliga personella relationer. Akademiska, den tredje typen av värden, omfattar sådana värden som inkluderar kunskap som värdefull, bildningens betydelse för mänsklig existens och människans vilja att lära sig. Enligt Thornberg (2006a) kallas sådana akademiska värden som är uttalade och finns nedskrivna i styrdokument för explicita, medan värden som är meraoreflekterade, dunkla och förgivettagna för implicita (jfr den dolda läroplanen).

Ofta görs också, menar Orlenius (2010), en åtskillnad mellan egenvärden (terminala värden), dvs. sådana grundläggande värden som är värdefulla i sig, och instrumentella värden (nyttovärden) eller värden som är medel för att uppnå andra mål. Människovärdet utgör ett exempel på ett egenvärde, medan pengar är exempel på ett instrumentellt värde. Gränsen mellan vad som betraktas som terminalt respektive instrumentellt värde flyter anser (Orlenius, 2010). Om ett barn förväntas handla och tänka på ett visst sätt för att få uppmärksamhet och beröm, så införlivar och lär sig barnet ett sådant handlingsmönster. Denna förväntan på barnet behöver inte alltid bestå av verbala kommentarer utan kan finnas i den vuxnas eller ett annat barns kroppsliga förhållningssätt såsom gester och miner, vilka utgör det dolda språket (Orlenius, 2010). Bourdieu (1999) anser att barnet införlivar och förkroppsligar de värden och normer som existerar i samhället och som närmiljön representerar. Enligt Orlenius (2010) och Orlenius och Bigsten (2008) är det bland annat därför viktigt att pedagoger är medvetna om sig själva och sina handlingar i samspelet med barn.

I daghem utgör delaktighet och inflytande centrala värden, fastslår Johansson (2007). Johansson (1999, 2006, 2007) menar att redan ett litet barn har förmåga att skapa sig uppfattning om begrepp som rättvisa och att göra etiska överenskommelser med andra barn. De försvarar, förhandlar om och gestaltar etiska värden som rättigheter och andras väl. Ett annat värde som tycks vara viktigt för barnen och som Johansson (2007) lyfter fram är att följa överenskommelser och att göra det som är rätt. Det är i samspelet med andra barn och vuxna som barn lär sig förstå innebörden av sina rättigheter och skyldig-

heter. I samspelet lär sig barnet också bekräfta sig själv som individ, men också bekräfta andra. Dialogen mellan vuxna och barn samt barn och barn är nödvändig för att barnet ska ha möjligheter att bli bemött och själv kunna bemöta andra med respekt och värdighet (Kärrby, 2000, 2001). Människans handlingar, eller moral, bottnar i såväl medvetna som omedvetna värden. Orlenius (2010) menar att pedagogens uppgift är att öka barnets medvetenhet om hennes eller hans egna och andras grundläggande värderingar. Moral är ytterligare ett begrepp som används i samtal om förhållningssätt, säger Gren (2003). Moral handlar om hur människan förväntas leva sitt liv och varför vissa sätt att handla är önskvärda. Den konstituerar också människans övertygelser och föreställningar som i grunden är värderande, oavsett om det är medvetet eller omedvetet, gott eller ont, rätt eller fel säger Thornberg (2006a, 2006b; 2008). Begreppen etik och moral⁶ används ibland synonymt, men det finns en skillnad mellan begreppens innebörd, trots att det, enligt Thornberg (2006a), är svårt att hitta en entydig definition. Gren (2003, s. 14) försöker sig på en förklaring och beskriver skillnaden så här "min moral avser mina handlingar. Är de goda eller onda? Gör jag rätt eller fel? Min etik är min reflektion över handlingarna, över varför jag förhåller mig som jag gör, över vilka värden och normer som styr mig [...] min etik är min reflektion över min moral". Etik är således reflektion över moraliska handlingar och moraliska ställningstaganden (Collste, 1996; Nucci, 2001, 2006; Johansson, 2002, 2006; Thornberg, 2006a).

3.1.3 Normer och regler – villkor för mänskliga handlingar

Människans förhållningssätt till olika fenomen i omvärlden utvecklas genom mellanmänskliga handlingar i samspel med andra människor. Norm som begrepp kan förstås på olika sätt och normer påverkar också människors förhållningssätt och handlingar i olika kontexter. Normer och regler utgör och skapar existensvillkor för människan i olika kontexter, också i sådana kontexter som förutsätts existera på demokratiska principer.

Enligt Orlenius (2010) är normer ett samlingsbegrepp för sådana utsagor om handlingar som betraktas önskvärda eller icke-önskvärda. De önskvärda handlingarna utgörs av sådant som betraktas som rätt eller plikt och där motsatsen eller det icke-önskvärda handlar om orätt och förbjudet. Normer fungerar som handlingsaxiom och är därmed grundprinciper, grundade på vissa värderingar vars giltighet människan antar. Normer utgör således föreskrifter för hur individen

⁶ Begreppet *moral* har sitt ursprung i latinets *moralis* som rör sederna, av latinets *mos* som betyder sed (Thornberg, 2006, s. 8)

bör eller inte bör handla. Enligt Orlenius (2010) har alla människor i denna mening normer, vilket innebär att det inte kan finnas en normlöshet men däremot icke-accepterande av normer. Normerna varierar dessutom från individ till individ. Eftersom alla individer har normer ställs också barns normer mot vuxnas och vuxnas mot barns. Normer är oftast informella, icke-uttalade och behöver därför inte alltid vara nertecknade. Begreppet norm kan jämföras med regler eller handlingsföreskrifter. Orlenius (2010) anser att normer kan formaliseras och bli mera synliga, avgränsade genom att omformas till regler, avtal eller lagar. När en människa uttrycker att någonting är gott och moraliskt eftersträvänsvärt, eller ont och avskyvärt så ger hon uttryck för sina värderingar (Orlenius, 2010). Normer och grundläggande värderingar utgör grunden för en individs moral (Johansson, 2002; Nucci, 2001, 2006). I etiska samtal, menar Gren (2003), att det ofta förekommer ofta uttryck för innebörder av begreppen normer och regler.

Gren (2003) menar att också begreppet plikt har samband med normer och utgör på samma sätt som regler så kallade bestämmelser för handlingarna. Normer kan vara formella, informella eller grupprelaterade. De formella är nedskrivna eller uttalade, medan de informella inte är nedskrivna, utan underförstådda och självklara, säger Thornberg (2006a; 2006b, 2007). Gruppnormer kan vara uttalade eller outtalade, men reglerar och styr det interna livet i grupp. Människan utvecklar sitt förhållningssätt och sociala handlande i relation till andra människor. Mycket av det som barn lär sig, lär de sig genom att vara delaktiga av socialt samspel, sociala sammanhang och genom andra människors bemötande. Normer kan därför sammanfattas som traditioner, auktoritet och rationalitet (Persson, 2010). Regler hör ihop med normer, men fungerar som bestämmelser för människans handlingar och som skapas för att kunna förverkliga normerna. Regler är i motsats till normer ofta försedda med en sanktion eller åtminstone möjligheter till olika slags sanktioner. Eftersom normer hör ihop med regler, formella eller informella, finns det också flera olika typer av regler som styr människans varande i sociala sammanhang. Regler kan vara preskriptiva i betydelsen förbud mot att utföra en viss handling, förpliktelse att utföra en speciell handling och tillåtelse att utföra en handling (Thornberg, 2006a). Enligt Fox och DeMarcos (2001) kan regler delas in i så kallade implicita och explicita regler, där den förstnämnda kategorin innebär att vissa handlingar och visst tänkande automatiseras hos individen, medan det senare åsyftar regler som tydliggörs och blir synliggjorda för individen. Människan reflekterar oftast inte över hur hon eller han följer regler, utan gör det ganska oreflekterat. Först när komplexa problem eller dilemman dyker upp tvingas människan till mera moraliska eller värdemässiga överväganden (Nucci, 2001, 2006).

I pedagogiska kontexter förekommer direkta och indirekta regler som styr och reglerar människors handlingar. Regler förknippas ofta med normer och likställs då som grundvillkor för människors handlingar i olika sammanhang. Regler är inte lika med normer utan regler är ofta mera explicita och tydligt föreskrivna medan normer ofta är implicita och mera otydliga, enligt Thornberg (2006a). Regler kan vara både tillåtande och reglerande uttryckta i skrift eller genom muntliga överenskommelser. I daghem och förskola förekommer olika typer av regler, Thornberg sammanfattar dem som fem typer.

Den första typen, *relationella regler*, avser sådana regler som handlar om hur människor bör vara mot varandra och att det inte är tillåtet att kränka någon annan människa vare sig psykiskt eller fysiskt.

Den andra typen, *strukturerade regler*, avser sådana regler som syftar till att strukturera, upprätthålla olika fysiska miljöer och inom dessa föreskriva hur människor ska bete sig och agera.

Den tredje regeltypen, *skyddande regler*, handlar om hälsa, säkerhet och att ingen människa får skada någon annan människa eller sig själv som person.

Personella regler, eller den fjärde regeltypen, syftar till att varje människa måste reflektera över sitt eget beteende, ta personligt ansvar för sig själv och sina handlingar.

Den femte av de fem regeltyperna benämner Thornberg (2006a) *etikettsregler*. Dessa regler omfattar sedvänjor och traditioner, regler som handlar om hur människan ska uppföra sig i sociala sammanhang.

Thornberg (2006a, s. 33) säger att det inte alltid finns vattentäta skott mellan dessa fem olika regeltyper och att en regel kan t.ex. vara strukturerad och på samma gång relationell. Detta exemplifierar han med att säga:

[...] om man använder ett ovårdat språk för att kränka någon [...] överträder man en relationell regel (att inte kränka någon annan) och en etikettsregel (att inte använda ett ovårdat språk). En regel om att man inte får slåss kan naturligtvis ses som både relationell (eftersom handlingarna syftar till att göra andra illa) och skyddande (eftersom man själv kan göras illa).

Enligt Johansson och Johansson (2003) är normer handlingsregler som har sin grund i etiska värden. Eftersom värdegrunden aldrig är given, konstant eller färdig bearbetad omförhandlas såväl värden, normer som regler mellan människor som ingår i mellanmänniskliga relationer. Ett dylikt resonemang indikerar också att demokratiskt förhåll-

ningssätt inte är statiskt utan provas och omprövas kontinuerligt i olika kontexter i samhället.

3.2 Kommunikation, dialog och samtal

I kommunikation och samspel med andra människor skapas förutsättningar för att kunna erfara och lära vad demokrati innebär. Genom att möta andra människor och erfara att människor har olika uppfattningar av olika fenomen i omvärlden skapas också möjligheter att förändras och utvecklas. För att barn ska ha möjligheter att utvecklas till demokratiska individer som förhåller sig demokratiskt till andra människor i sin omvärld utgör olika sätt att kommunicera och föra dialoger på en grundförutsättning. Genom samtal och utvecklande dialoger möjliggörs detta. Däremot finns det olika perspektiv på hur kommunikation, dialoger och samtal kan användas som verktyg för undervisning, lärande och för att ge barn möjligheter att utveckla demokratiskt förhållningssätt.

3.2.1 Kommunikation och samspel

Kommunikation kan betraktas som ett övergripande begrepp som sammanfattar olika sätt att kommunicera på och människan som en kulturell varelse som använder språket för att förstå och tänka om olika fenomen i sin vardag. Språket, enligt Vygotsky (1978, 1986), betraktas i flera avseenden som en länk mellan individens kommunikation med andra individer och sitt eget inre, det vill säga tänkandet. Ett sådant synsätt innebär att för att barn ska erfara och lära behöver de andra människor de kan kommunicera och dela erfarenheter med (Bakhtin, 1981; Vygotsky, 1978).

I finländska styrdokument betonas grundläggande demokratiska värden och att barn förutsätts lära sig dessa genom samspel med andra barn och vuxna (Grunderna för planen för småbarnsfostran, 2005). Barns samlärande och samarbete betonas som nödvändiga förutsättningar för det kommande vuxenlivet (Williams, 2001, 2006; Williams & Pramling Samuelsson, 2000; Williams & Sheridan, 2011). Bergqvist (1999) anser att människan förväntas ha inflytande och vara tänkande subjekt som reflekterar över sig själv och andra. Människan förväntas också vara ansvarig för sitt eget lärande. (Williams & Pramling Samuelsson, 2000; Carlgren, 2011).

Kommunikation och samspel mellan barn och pedagoger lyfts fram i såväl olika teoretiska perspektiv, tidigare forskning som läroplaner som någonting viktigt och betydelsefullt för barns erfärande och lärande. Williams och Pramling Samuelsson (2000) hävdar att de förmågor och kompetenser som anses viktiga och som barn behöver

utveckla är bland andra kommunikativa färdigheter, ansvarstagande och initiativtagande. Genom att barn blir och görs delaktiga i olika vardagsaktiviteter utmanas och utvecklas också barns kognitiva och sociala färdigheter samt förmågan att tänka kreativt och använda sin fantasi (Vygotsky, 1995). Genom samspel som sker mellan barn och pedagoger i öppna, tillåtande och utmanande miljöer skapas möjligheter till att lära tillsammans med andra, möjligheter som kan generera nya idéer och erfarenheter hos barn. I samspelssituationer utmanas också barns demokratiska tänkande genom att barn erfar att det finns olika sätt att förhålla sig till olika fenomen och att människor tänker olika (Bae, 2009a, 2009b; Hundeide, 2001, 2006; Klein, 1989; Lave & Wenger, 1991; Rogoff 1990, 2003; Sommer, 1997, 2005).

I leken sker ett samlärande som innebär att barn kan praktisera demokratiska principer och utöva makt (Bae, 2012a; Williams, 2001). Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003, s. 48) menar att det "är till stor del i leken och i samvaron med varandra som barn lär sig vad det innebär att vara delaktig och utöva ett medbestämmande, eller vem det är som har makt att bestämma om regler och delaktighet".

Hundeide (2001) menar att barnet lär sig diskursiva vanor, tolka underförstådda koder och genom praktisk handling hur hon eller han ska bete sig. Barns förmågor att tolka koder, värden och normer påverkas av barns kulturella tillhörigheter och social bakgrund (Hundeide, 2006). Sommer (1997, 2005) säger att barns förmåga att förstå kulturella koder, sociala och kollektiva normer utvecklas i mellanmänniskliga dialoger genom vilka mening, betydelse och handlingsmöjligheter rekonstrueras.

3.2.2 Mellanmänniskliga möten och relationer

I kommunikation och samspel mellan människor uppstår relationer som kan ta sig olika uttryck beroende på de individer som ingår i samspelet. I pedagogisk verksamhet uppstår dagligen möten mellan barn och pedagoger, möten med olika innehåll och fokus. Pedagogiska möten är möten om någonting och mellan någon som ingår i en relation. I mötet mellan barn och pedagog utgör den mellanmänniskliga relationen en betydelsefull aspekt för barns allsidiga utveckling. För att förstå vad som sker i möten mellan människor behövs kunskap om det mellanmänniskliga och vilken betydelse relationen mellan barn och pedagoger kan ha för barns erfارande. Filosofin erbjuder en förståelseram om det mellanmänniskliga och relationella medan pedagogiken bidrar med förståelse av hur människan erfar och lär. I följande avsnitt presenteras några filosofiska antaganden som bidrar till denna förståelse. För att förstå

det mellanmännskliga ur ett lärandeperspektiv behövs dock även andra teorier (se t.ex. kapitel 3.2.6 och 3.3).

Barns demokratiska förhållningssätt utvecklas i mötet med andra människor. Människan är intersubjektiv till sin natur, enligt Merleau-Ponty (1962)⁷. Det lilla barnet har från livets början en grundtillit till andra människor och är involverat i kommunikation med andra. Barnet kastas in i en värld som hon eller han delar med andra. Merleau-Ponty säger att människan möter andra i interaktion och bekräftar därigenom varandra, den andra. Kommunikationen mellan människor är skör och varje individ kan välja att vända sig från den andras livsvärld. Johansson (2003) hävdar att intersubjektivitet och möten med barns livsvärldar är av stor vikt för barns lärande. I en kommunikativ praktik, i vilken pedagogen lyckas nå barns livsvärldar, är det därmed möjligt att ingå i intersubjektiva relationer med barn.

Filosofen Martin Bubers (1923/1994, 1954/1995) tankar om dialog och mellanmännisklighet är en central utgångspunkt för förståelsen av vad som sker i mötet mellan människor. Utgångspunkten i Bubers resonemang är relationen, inte individen, eftersom relationen är mera grundläggande. Illman och Nynäs (2005, s. 48) förtydligar Bubers tankar:

Världen skapas genom relationer, och vi kan välja mellan två olika sätt att relatera till omvärlden och medmänniskorna. Antingen kan vi inta förhållningssättet Jag–Det, och skapar därmed Det-världen; eller så kan vi möta andra i relationen Jag–Du, och därmed skapa Du-världen.

Förhållningssättet Jag–Det innebär att människan betraktar en annan människa som ett objekt, från ett utifrånperspektiv. Illman och Nynäs (2005) förklarar detta som människans sätt att skapa gränser för det egna jaget, för den person som människan möter och mellan individerna i Jag–Det- relationen. Du-världen däremot, eller relationen Jag–Du, är omedelbar, närvarande och förändrande. I relationen betraktas den andra som ett subjekt i sin egen rätt. Buber (1923/1994) menar att bemötandet av en annan människa som Du ger den andra rätten att säga Jag. Det är i Du-världen, genom förståelse och dialog, som möten mellan människor sker. Alla möten är gränsöverskridande och det handlar om att vilja och våga se den personen som vi möter, bortom varandras olikheter, som den hon eller han är (Illman & Nynäs, 2005). Enligt Bubers teori blir inte

⁷ Den franska filosofen Merleau-Ponty introducerar begreppet livsvärld. Se vidare Merleau-Ponty (1962) samt bl.a. Bengtsson (2005); Johansson (1999) och Johansson (2003)

människan människa genom Jag–Det-förhållanden, utan först då hon ingår i Jag–Du-relationer (Buber, 1923/1994).

Aspelin och Persson (2011) beskriver tre typer av relationer som har sitt ursprung i Israels distinktion. Den första typen, de samhälleliga relationerna, betecknar hur skeenden i samhället påverkar daghem, skola och hur samhälleliga relationer och strukturella bakgrundsfaktorer återspeglas i barn och ungas utveckling och lärande. Den andra typen av relationer, eller de sociala, växer fram genom interaktionen mellan människor och i ett relationellt pedagogiskt perspektiv blir det av betydelse vilka sociala relationer pedagoger har till barn och unga. Mellanmänskliga relationer, den tredje typen, är skeenden då två människor förhåller sig till varandra som subjekt. En mellanmänsklig relation innebär alltid ett personligt möte, ett möte mellan Jag och Du.

I pedagogisk verksamhet går det, enligt Aspelin och Persson (2011, s. 91), att skilja mellan två huvudsakliga relationsformer och "för att förstå vad genuina och produktiva pedagogiska skeenden består i behöver man en föreställning om var utbildningens brännpunkt ligger". Relationellt sett går det att besvara frågan om var den pedagogiska verksamhetens brännpunkt ligger utifrån begreppen "mellan" och "relation". Med utgångspunkt i Bubers (1954/1995) distinktion mellan "det mellanmänskliga" och "det sociala" skriver Aspelin och Persson (2011, s. 92) att det i en pedagogisk verksamhet å ena sidan sker personliga, existentiella möten och å andra sidan socialt medierande möten. De förklarar vidare:

Det förra perspektivet (mellanmänskliga) är ontologiskt, det inriktas på frågan hur livet är, oavsett hur människor väljer att att uppfatta det. *Sam-varo*⁸ är en beteckning på personliga möten, ögonblick då människan upplever världen med någon annan. Det senare perspektivet (sociala) ser på relationer som sociala konstruktioner, det vill säga som produkter av kulturella och sociala handlingar. *Sam-verkan* betecknar målmedvetna och samordnade handlingar.

Pedagogiska möten innebär en existentiell kommunikation mellan en människa som funnit riktning och en som håller på att göra det. Pedagogens riktning och barnets riktning är inte identiska, men för att vara sann och verkningsfull måste pedagogens riktning anpassas till

⁸ Aspelin och Persson (2011) använder och skiljer på begreppen *sam-varo* som betecknar ett genuint, dynamiskt möte mellan två personer, samt begreppet *sam-verkan* som betecknar en social process där individer i större eller mindre utsträckning samordnar sina handlingar. Utgångspunkten är att människan måste förstås i relation till omvärlden.

barnets. Barnet kan inte, menar Aspelin (2010, s. 90) "finna sin väg utan vägvisare, inte heller genom att pedagogen eller någon annan talar om för honom vart och hur han ska gå". Varje barn är unikt och måste finna sin egen personliga riktning och väg, men med hjälp av pedagogen. Pedagogens väg är dock ansvarets. Pedagogik handlar i grund och botten om att svara an på och ta ansvar för tilltal i det levande nuet (Aspelin, 2010). Enligt Buber finns det ingen annan sant mänsklig väg än den som leder till Duet (Buber, 1923/1994; Aspelin, 2005). Jag-Du-relationen ger inte kunskap om något, är i sig en kunskapsprocess som inte resulterar i någon produkt eftersom den i sig själv är produktiv. Den verkliga kunskapens väsen är intuitiv förståelse, konkret upplevelse och existens i nuet (Aspelin, 2005). Inträdet i relation med omvärlden och i dialog med livet sker inte genom slentrianmässiga handlingar, utan "endast i ett kontinuerligt lyssnande, bejakande och responderande i ögonblickets skeende möter människan sitt Du" (Aspelin, 2010, s. 91). Sådana möten, relationer och dialoger formar således ett relationellt pedagogiskt förhållningssätt som samtidigt gynnar barns möjligheter att erfara demokrati och vad ett demokratiskt förhållningssätt innebär.

3.2.3 Tre dialoger – tre olika sätt att kommunicera med barn

För att stödja och ge barn möjligheter att erfara demokratiskt förhållningssätt utgör dialogen en grundförutsättning och pedagogiskt verktyg. Pedagogiskt i det avseende att pedagoger i dialogen med barn kan skapa förutsättningar för reflektioner kring olika fenomen i barns vardag och bidra till att barn lär sig.

Hundeide (2006) synliggör tre typer av dialoger eller konkreta samspelsformer som utvecklas mellan barn och omsorgspersoner under barnets utveckling. Dialogerna ska inte förstås som separata förhållningssätt utan som integrerade dimensioner i det lärande barnets livsvärld (Johansson & Pramling Samuelsson, 2001; Hundeide 2006). Genom den *emotionellt expressiva dialogen* deltar vuxna spontant i barnets upplevelser och delar barnets erfarenhetsvärld. Barnet bekräftas på olika sätt genom att den vuxna ser och följer barnets initiativ, imiterar eller känner in barnets stämningsläge. Denna typ av dialog är särskilt framträdande och av stor betydelse under spädbarnstiden, men fortsätter genom hela livet men hamnar mera i skymundan vartefter barnet börjar utforska sin omvärld menar Hundeide (2006). Den expressiva emotionella dialogen kännetecknas av positiva känslouttryck, fysisk kontakt och beröring, vilket är avgörande för utvecklingen av ömsesidig affektiv anknytning mellan barn och omsorgspersoner. Förutsättningen för en sensitiv omsorg är att omsorgspersonerna definierar barnet som en person som hon eller han kan identifiera sig med empatiskt och därigenom uppleva barnets

tillstånd, känslor och olika signaler, anser Hundeide (2001; 2006). I kliniska sammanhang är det främst Stern (1991) som ägnat sig åt denna form av kommunikativt samspel och typ av dialog.

Den andra eller den *meningsskapande och utvidgande dialogen* som Hundeide (2006) beskriver är riktad mot omgivningen eller det som barnet fokuserar på. Pedagogen eller omsorgspersonen ger mening åt, berättar om, utvidgar och förklarar barnets upplevelser som får kulturell mening. I slutet av barnets första levnadsår blir barnet mera fokuserat på och upptagen av att utforska omgivningen, vilket innebär att en meningskapande och utvidgande dialog blir allt mera naturlig och viktig för barnets utveckling och lärande. För att detta ska vara möjligt krävs att den vuxna kan anpassa sig till barnets initiativ till uppmärksamhet och avsikter. Omsorgspersonen måste ha inlevelseförmåga och vara empatiskt identifierad med barnet. Om så är fallet möjliggör det för den vuxna att ta barnets perspektiv och det som Hundeide (2006, s. 78) kallar *med-uppleva* barnets initiativ, avsikter och önskningsar. Tomasello (1999) menar att detta låter sig göras om pedagogen sensitivt följer barnets initiativ i leksituationer och genom att barnet och pedagogen koncentrerar sig och fokuserar samma objekt i situationen. Omsorgspersonen kan sedan i situationen antingen beskriva det som hon eller han ser eller fråga efter vad hon ser. Detta menar Hundeide (2006) leder till en vidgande, beskrivande eller reglerande dialog. Denna form av dialog är betydelsefull och avgörande för barnets sociala, språkliga och kognitiva utveckling (Klein, 1989; Schaffer, 1996). Genom den meningskapande och utvidgande dialogen blir pedagogen eller omsorgspersonen medaktör i barnets utforskande av sin omgivning. En förutsättning för att den vuxna ska kunna förmedla mening på ett sätt som "träffar" barnet är att omsorgspersonen "är där barnet är", anser Hundeide (2006). Detta innebär att barnet och den vuxna har ett gemensamt fokus för uppmärksamheten och vuxna har en viss grad av förståelse för hur barnet upplever och tolkar situationen. Klein kallar detta för "mediation" eller förmedlat lärande. Att etablera ett gemensamt fokus med barnet kräver det som Klein (1989) kallar ömsesidig intentionalitet. Pedagogen understöder t.ex. barnets upplevelse och initiativ genom att benämna eller beskriva de objekt som fokuseras eller demonstreras (Donaldson, 1978).

Genom den *reglerande och gränssättande dialogen* hjälper vuxna barnet att bemästra omvärlden genom att vägleda barnet och sätta gränser för sådana handlingar hos barnet som inte är socialt acceptabla. Barnet får hjälp med och vägledning i att lära sig förutse konsekvenserna av sina handlingar hävdar Hundeide (2006). Genom en reglerande och gränssättande dialog får barnet möjligheter att reflektera över sina handlingar och hitta andra strategier för att lösa problem i vardagen. I stället för att reglera barnets oönskade

beteenden och handlingar genom förbud, hot eller genom att hitta syndabockar menar Johansson och Pramling Samuelsson (2001) att den gränssättande dialogen i stället kännetecknas av en ömsesidig respekt. Barnet uppmärksammas på och blir medvetet om vilken typ av beteenden och vilka handlingar som är tillåtna och önskade. Dialogerna kan ses som dialektiska eftersom pedagogens strategier får olika synlighet beroende på sammanhanget och vad barnet vill (Johansson & Pramling Samuelsson, 2001).

3.2.4 Sokratiska samtal i daghem

En förutsättning för att barn ska bli delaktiga och ha inflytande i en pedagogisk verksamhet är att barn har och ges möjligheter att bli både sedd och hörd. Sokratiska samtal kan vara en utgångspunkt, ett pedagogiskt verktyg för pedagoger att i samspelet med barn utmana barns demokratiska förhållningssätt.

Philgren (2008, 2010) hävdar att det sokratiska samtalet ger barnet en unik möjlighet att utveckla sin förmåga att tänka kritiskt, göra sin röst hörd, utveckla sin förmåga att göra klok val och att samarbeta med andra barn och vuxna på ett konstruktivt sätt. Sokratiska samtal har sin utgångspunkt i Sokrates majevtik, vilket betyder förlossningskonst. Pedagogen lockar fram svaren hos barnet genom att stimulera tänkandet istället för att själv ge svaret. Den kunskap som kommer fram i en dialog mellan en lärare och ett barn uppfattas som genererad hos barnet självt (Philgren, 2010).

De sokratiska samtalen hör hemma i en humanistisk tradition, inom vilken alla människors möjlighet att delta aktivt i ett demokratiskt samhälle är det yttersta målet, säger Philgren (2008, 2010). Samtalets bakomliggande teori är sociokulturell och bygger på antaganden om individens förmåga till kritisk analys. Det sokratiska samtalet syftar därmed inte till att lära barnet filosofi, utan ge barnet verktyg och strategier att använda när hon eller han tänker, reflekterar intellektuellt och etiskt. Genom detta ses samtalet som en pedagogisk aktivitet som syftar till att träna barnets kritiska tänkande, att uttrycka sig språkligt och förstå, samt att utveckla förmågan att samarbeta. När barnet får träna sig i att samtala och föra dialoger tillsammans med en pedagog och andra barn, finns också utrymme för att flera barns röster eller idéer hörs och därigenom blir barnen delaktiga av det sociala samspelet. Det sokratiska samtalet är, enligt Philgren (2010), en friare form av dialog, en mera polyfon (flerstämmig) och demokratisk.

Kritik har förts mot att sokratiska dialoger med småbarn kan vara opassande eftersom småbarn inte ska utsättas för svåra och komplexa frågor som de överhuvudtaget kanske inte kan svara på och ens har möglnaden för att diskutera. Kritiska röster har också höjts mot om

huruvida det är lämpligt att låta småbarn ifrågasätta samhälleliga och andra allmänt vedertagna sanningar. Barnets eventuella omognad inför filosoferandet, skriver Philgren (2010), kan ses ur dels en epistemologisk och dels en biologisk mognadsmässig synvinkel. Teoretiker såsom Piaget (1960) och Kohlberg (1976) har ansett att barnet utvecklas bäst i en harmonisk och relativt konfliktfri miljö och att barnets tänkande och moral utvecklas i så kallade utvecklingssteg, där utvecklingen går från det konkreta till det mera abstrakta. Mera sentida forskare kritiserar såväl Piagets som Kohlbergs teorier och menar att småbarn i ett mycket tidigare skede av livets början kan tänka mera abstrakt än vad forskning tidigare visat (se bl.a. Johansson, 1999, 2002, 2007; Lindahl, 1996, 2002; Björklund, 2007).

3.2.5 Deliberativa samtal

Deliberativa samtal har visat sig vara ett pedagogiskt utvecklande verktyg för att kommunicera om demokratirelaterade frågor med barn. Genom samtal har människor möjligheter att erfara andra människors uppfattningar av olika fenomen i omvärlden. Dessutom erbjuder deliberativa samtal pedagoger möjligheter att samtala med barn om normer, värden och demokrati anser Englund (2000, 2007).

Englund (2000, 2007) hävdar att pedagogiska kontexter av tradition varit av pedagogen kunskapsförmedlande och av barn mottagande. Deliberativa samtal öppnar för det individualistiska i det pluralistiska genom att varje individ själv blir en aktivt lyssnande och deltagande part i ett möte med någon annan. Genom att samtala med andra får människan syn på sig själv, sina värden och förhållningssätt skriver Englund (2000).

Englund (2000) säger att läroplaner och värdegrundsfrågor periodvis fått epitetet läroplanspoesi och för att motverka detta utgör deliberativa samtal en möjliga arena för reella samtal i vilka värdegrundsfrågor blir tydliga för människor. Deliberativa samtal har sin grund i Deweys (1916/1999) tankar om den mellanmänskliga kommunikationen som bärande element i demokratiskt förhållningssätt. Dewey, som fortfarande anses vara en betydelsefull företrädare för utbildning och demokrati, betonar utbildningens demokratiska uppgift, i vilken han inkluderar en helhetssyn på människan. Genom att människan får möjlighet att delta i olika aktiviteter som speglar samhällets mångfald av normer, värden och motsättningar ges individen också möjlighet att utveckla sin egen förmåga att delta i sociala sammanhang och lära sig ta eget ansvar. Genom deliberativa samtal har barnet möjligheter att lära sig tänka demokratiskt. Demokratiskt eftersom några av det deliberativa samtalets karakteristika, enligt Englund (2000, s. 6), handlar om

samtal där a) skilda synsätt ställs mot varandra och olika argument ges utrymme, b) tolerans och respekt visas för den andra genom att lära sig lyssna på den andras argument och c) strävan till att komma överens och åtminstone göra tillfälliga överenskommelser tillsammans (jfr Habermas, 1995, funderingar om kollektiva viljebildningsprocesser). I daghem förekommer ofta olika överenskommelser som Johansson (1999, 2007) benämner etiska överenskommelser eller metakontrakt. Metakontrakt utgör en central aspekt av barns etik och kännetecknas av underförstådda överenskommelser barn emellan som handlar om de villkor för tanke och handling som gäller gentemot varandra i daghemsmiljön. I pedagogiska kontexter blir överenskommelserna en utgångspunkt för lärande och etiska upptäcker utifrån barns perspektiv.

3.2.6 Metakognitiva dialoger

Lärande i daghem handlar om pedagogers förmåga att utvidga barns erfarenhetsvärld. Genom metakognitiva dialoger kan pedagoger möta och utmana barns tankevärld genom att få barn att tänka om sitt tänkande. Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2014) hävdar att om pedagoger vill förstå barns lärande måste de ta reda på hur barn lär och genom *metakognitiva dialoger* tillsammans med barn synliggöra för barnen själva hur de tänker om sitt eget tänkande eller lärande. Att lära innebär då att utveckla sin förståelse av och medvetenhet om det egna lärandet med hjälp av andra människor. Metakognitiva dialoger är inte dialoger i allmänhet, utan pedagogen "har en avsikt att få barn att tänka, reflektera och kommunicera sina tankar" (Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2014, s. 119).

Meta⁹kognition kan förklaras utgående från fyra kategorier. Den första kategorin, *metakognitiv kunskap*, handlar om barnets förmåga att upptäcka sin egen kunskap för att kunna lösa olika uppgifter. *Metakognitiva upplevelser*, innebär att barnet självt kan uppleva att hon eller han inte förstår det som sägs eller en uppgift som ska lösas. Upplevelserna är då kopplade till känslor och påverkar barnets metakognitiva kunskaper. Flavell (i Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson, 2014) hävdar att metakognitiv kunskap kan förändras utan metakognitiva upplevelser. Kunskapen påverkar ändå barnets självutveckling både under den tidiga barndomen och senare i livet. De metakognitiva upplevelserna påverkar också människans mål och strategier för att nå vissa metakognitiva mål (t.ex. metakognitiv strategi för att klara av vissa uppgifter). Om barnet

⁹ Termen '*meta*' används för att beteckna en aktivitet på en högre nivå än tidigare, t.ex. metainläring innebär lärande om lärande.

upptäcker saker eller uppgifter som hon eller han inte behärskar, försöker barnet ändra sina *metakognitiva strategier* för att nå målet att kunna bemästra ett fenomen. Metakognition handlar "inte om barns kunskap om sin egen kognition eller barnets tänkande om vilka strategier det använder för att lära sig, utan om "hur barnet erfår ett lärandeobjekt" (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2014, s. 115). Olika lärandeobjekt kan ha andra innebörder för barnet än för den vuxna och därför blir metakognitiva dialoger viktiga eftersom det är genom dessa som pedagogen kan få barnet att tänka, reflektera och kommunicera sina egna tankar. I dialogen med pedagogen lär sig barnet att reflektera över sig självt och pedagogen kan hjälpa barnet att erfara hur det själv tänker (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2014).

3.3 Lärandets vad och hur

I småbarnspedagogisk verksamhet är barns lärande centralt och i det pedagogiska uppdrag som varje pedagog har att förvalta tillsammans med barn ligger fokus på lärande. I detta kapitel beskrivs särdragen i fenomenografins sätt att förstå människors uppfattningar av olika fenomen och vad det innebär att erfara och lära sig nya saker. Variationsteorin kan förstås som en teori om lärande, men ger också en begreppsapparat som är användbar i analyser av studier som fokuserar olika lärandeobjekt och som redskap för att identifiera kritiska aspekter av lärandeobjekt.

Variationsteorin är en teori om lärande som har sina rötter i den fenomenografiska forskningstraditionen. Fenomenografen betraktas som en ansats för att förstå människans varande i världen och intresserar sig för variationen i människors sätt uppfatta olika fenomen i sin omvärld (Marton, 1981; Marton & Booth, 2000; Marton, 2015).

Fenomenografen fokuserar variationen i människors olika sätt att uppfatta och erfara olika fenomen i omvärlden. Innebörden av människors sätt att uppfatta och erfara någonting på ett visst sätt är kännetecknande för fenomenografen (Lo, 2014; Marton 2015). Erfarandet har en strukturell och en referentiell meningsaspekt (Marton & Booth, 2000). Den strukturella aspekten av att erfara någonting är tvärsidig, vilket innebär att barnet, människan urskiljer helheten men också delarna från sammanhanget, hur de är sammanflätade med varandra och deras förhållanden inom helheten. Den referentiella aspekten, det barnet erfår har en mening, är nära sammanflätad med erfarendets strukturella aspekt. Om barn ska förstå vad jämlikhet innebär måste barn inte bara urskilja det från sitt sammanhang, utan också urskilja att jämlikhet består av olika

aspekter som är sammanflätade och hör ihop med helhetsförståelsen av begreppet. När barn förstår att t.ex. rättvisa och lika värde utgör aspekter, delar av begreppet jämlikhet och att rättvisa kan bestå av olika drag kan barn urskilja att begreppet har olika innebörder.

Centralt i fenomenografin är hur människor erfar olika fenomen. Marton och Booth (2000, s. 147) förklarar hur *att erfara* kan förstås enligt följande:

Att erfara någonting är att erfara någonting som någonting, att erfara en mening som är dialektiskt sammanflätad med en struktur. Ett sätt att erfara någonting är ett sätt att urskilja någonting från och att relatera det till ett sammanhang. Meningen hos någonting för någon vid en viss tidpunkt, det motsvarar det mönster av delar eller aspekter som urskiljs och som samtidigt är föremål för ett fokuserat medvetande.

Erfarande ska, hävdar Marton och Booth (2000), inte betraktas som psykiska eller fysiska enheter, eftersom erfarande varken är beläget hos en människa eller i världen, utan omfattas av en intern relation mellan människan och världen. Människans erfarande och handlingar blir således varandras förutsättningar och sker samtidigt i lärandeprocessen. Lärande ur detta perspektiv betraktas som en process, i vilken det sker ett aktivt samspel mellan individens inneboende möjligheter och omgivningens krav (Doverborg & Pramling Samuelsson, 2012).

En av de bärande idéerna i ett fenomenografiskt sätt att tänka om lärande är att alla människor bär på olika erfarenheter som gör att de erfar lärandeobjekt på olika sätt. Dessutom är pedagogens medvetenhet om variationen i barns sätt att lära är viktig hur den pedagogiska verksamheten utformas. Pedagogens uppgift är att möta och utmana barns tankevärld genom att aktivt med hjälp av strukturerade samtal utmana barn att tala, tänka och reflektera. För att kunna rikta barns medvetenhet mot olika lärandeobjekt i den pedagogiska verksamheten behöver pedagogen ha kunskap om hur barn lär och hur pedagogen kan arbeta för att vidga barns erfarenhetsvärld (Doverborg & Pramling Samuelsson, 2012). Kännetecknande för detta perspektiv på lärande är att det finns en variation i människors sätt att uppfatta olika fenomen och att lärande sker när människan omprövar sina tidigare handlingar i reflektioner över sina egna erfarenheter. Inom fenomenografin betonas de erfarenheter människor bär med sig från tidigare, när någonting nytt ska läras in (Marton & Booth, 2000; Marton, 2015). För att barn ska skapa mening i tillvaron, utvecklas, vilja veta, kunna och intressera sig för något i omvärlden erbjuder pedagogen barn möjligheten att förstå lärandeobjekt på ett förändrat och vidgat sätt. Utveckling och lärande betraktas som två oskiljbara

storheter som innebär att barn utvecklas genom att de lär sig och de har möjlighet att lära genom att utvecklas (Pramling Samuelsson, Sommer & Hundeide, 2011; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2014).

Det variationsteoretiska perspektivet på lärande utgår från att erfarenhet, språk och kultur är förbundna med varandra och utgör varandras förutsättningar (Runesson, 1999, 2006). Detta innebär att vad människor säger också kan ses som uttryck för att de i vissa specifika situationer, under vissa förutsättningar, har förmåga att erfara något på ett visst sätt. Lärande handlar då om att erfara, och att erfara omvärlden på ett nytt sätt (Holmqvist, 2006, 2013).

Lärandeobjekt

”Du kan inte veta vad något är utan att veta vad det inte är” (Lo, 2014, s. 7)

Det barn ska lära sig, *lärandeobjektet*, handlar innebördsmässigt om hur lärande kan iscensättas av pedagogen och hur *lärande* och *objekt* fogas samman till ett lärandeobjekt. Ett objekt kan innebära ett kunskapsområde eller en särskild förmåga som barn har behov av att lära sig mera om och lärandeobjektet utgör då det som barn ska lära sig (Holmqvist (2006, s. 16). Lärandeobjektet i sig delas upp i *direkt* och *indirekt* lärandeobjekt, varav det förstnämnda refererar till ett innehåll som någon ska lära sig och det senare till en förmåga kunskapen om innehållet utvecklar (Holmqvist Olander, 2013). Enligt beskrivna teoretiska resonemang och i relation till min studie om hur barn utvecklar demokratiskt förhållningssätt skulle då det direkta lärandeobjektet handla om att lära sig att bland annat respektera och bemöta varandra med hänsyn samt betydelsen av att alla får vara delaktig i här- och nu-situationer. Det indirekta lärandeobjektet däremot handlar om hur barn får möjligheter att erfara olika dimensioner av demokrati för att utveckla demokratiskt förhållningssätt. Lärandeobjektet i sig handlar då om förmågan att handla demokratiskt.

Holmqvist Olander (2013) förklarar skillnaden mellan ett lärandeobjekt och ett lärandemål, där det förstnämnda uppfattas som dynamiskt och kan förändras, medan det senare är statiskt och på förhand definierad kunskap. Lärandeobjektet enligt detta synsätt betraktas som en helhet sammansatt av såväl innehåll som mål. För att barn ska erfara och lära behöver de få hjälp med att förstå delar av en helhet och att förstå att helheten består av olika delar. Holmqvist Olander (2013, s. 122) förklarar enligt följande ”att identifiera delar i en helhet blir viktigt för att förstå vad det är som en lärande ännu inte kan urskilja av ett lärandeobjekt, eftersom det är dessa aspekter som blir kritiska för att kunna lära”. I min studie är det av intresse att ta

reda på vilka aspekter som visar sig bli kritiska att urskilja för att barn ska utveckla demokratiskt förhållningssätt.

Den forskningsfråga jag ställer är vilka aspekter som visar sig bli kritiska att urskilja när lärandeobjekten synliggörs i mötena mellan småbarn i åldrarna 1–5 och pedagoger. I sammanhanget utgör demokratiskt förhållningssätt lärandeobjektet och det intressanta hur pedagoger tillsammans med barn lyfter fram aspekter av lärandeobjektet så att det bidrar till att barnens förmågor att tänka demokratiskt utvecklas.

I variationsteorin är lärandeobjektet i fokus. Runesson (2005) och Holmqvist (2006, 2013) skriver att lärandeobjektet kan studeras utifrån tre perspektiv. Det första perspektivet fokuserar *det erfarna lärandeobjektet* (the lived object of learning) vilket innebär det som den lärande har urskiljt och har lärt sig, *det intentionella lärandeobjektet* (the intended object of learning) handlar om det lärandeobjekt som pedagogen planerar och föreställer sig att barn ska lära sig. Det tredje perspektivet, *det iscensatta lärandeobjektet* (the enacted object of learning) handlar om den förståelse som uppkommer mellan två eller flera personer i en lärandeakt (Holmqvist, 2006, 2013). När barn erfar och lär sig någonting måste det som barnet har lärt sig också ha ändrat barnets sätt att se på ett visst fenomen. Enligt variationsteorin har då barnets erfarenhet och lärande lett till en djupare förståelse av ett fenomen och barnet kanske fått ett nytt sätt att uppfatta någonting på. Det är pedagogens uppgift att hjälpa och ge barn förutsättningar att urskilja tidigare förbisedda kritiska drag eller aspekter för att barnet ska lära sig nya saker (Lo, 2014). Att människan uppfattar fenomen på olika sätt beror på vilka aspekter av fenomenet som människan samtidigt fokuserar i sitt medvetande. Kritiska aspekter och kritiska drag är oskiljbara och är tillsammans med variation, urskiljning och samtidighet centrala begrepp i variationsteorin (Marton & Booth, 2000; Marton & Pang, 2006, Lo, 2014; Pang & Marton, 2013; Pang & Ki, 2016). Aspekter är kritiska endast så länge de inte är synliga för den lärande. Kritiska är aspekterna för att de är nödvändiga att få syn på för den som ännu inte förstår ett lärandeobjekt så som avsetts (Holmqvist Olander, 2013; Lo, 2014; Marton, 2015).

Variation, urskiljning, samtidighet och kritiska aspekter

Lärande är en funktion av urskiljning och urskiljning en funktion av variation. Urskiljande förutsätter en erfaren variation och olika mönster av variation ger olika möjligheter för lärandet (Lo, 2014; Marton, 2015). Lo (2014, s. 39) hävdar att "ett objekt kan inte läras, om inte människan först kan skilja ut objektet från dess kontext och för att urskilja objektet i kontexten och skilja det från andra objekt måste vi

uppleva en variation av objektet i fråga". Delar av objektet måste *urskiljas*, relateras till varandra och helheten och objektet som sådant urskiljs från den omgivande kontexten (Marton & Booth, 1997, 2000).

Runesson (2006) och Lo (2014) menar att erfarendets struktur har en *intern* och *extern horisont*. Den interna horisonten anger vilka delar som urskiljs och hur dessa är relaterade till varandra medan den externa horisonten avgränsar objektet eller fenomenet från den omgivande kontexten. För att individen ska kunna erfara ett fenomen på ett specifikt sätt måste olika aspekter av detta fenomen urskiljas och finnas i det fokala medvetandet.

Förutom variation och urskiljande utgör samtidighet en central aspekt i lärandet. Enligt Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2014, s. 98) relaterar samtidigheten till barnets erfarenhetsvärld, eftersom det "i barns medvetande samtidigt finns en medvetenhet om antingen likheter och skillnader av det som upptar tankarna". Pedagogen gör det möjligt för barn att upptäcka nya aspekter genom att erbjuda nya perspektiv (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2014). Människans medvetande är strukturerat, vilket innebär att det som hon erfar konstitueras av ett mönster av *samtidigt* urskiljda eller fokuserade aspekter. Detta innebär att mening förutsätter struktur och att lära sig innebär att urskilja delar och helheter, kritiska aspekter och relationer (Runesson, 1999, 2002, 2005, 2006).

Bowden och Marton (1998) skriver att det för varje fenomen eller situation är det möjligt att identifiera ett antal olika sätt på vilket situationen eller fenomenet kan erfaras. Skillnaderna mellan olika sätt att se ett speciellt fenomen (eller en situation) kan då förstås i termer av *kritiska aspekter* som definierar fenomenet (eller situationen) såsom det erfars (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2014). Kritiska aspekter innebär att individen urskiljer t.ex. en stols olika delar samtidigt, kan foga stolens olika delar till helhet och förstå de kritiska aspekterna (stolsben, ryggstöd). För att förstå att det är en stol fogas del till del och bildar helheten "stol" (Holmqvist, 2006). Kritiska villkor för lärande innebär att individen lär sig urskilja ett fenomen och samtidigt vara medveten om hur fenomenet kan variera. Variationens främsta funktion är att den ger individen förutsättningar att urskilja. För att någonting ska kunna urskiljas måste detta variera samtidigt som det måste finnas någonting som är konstant, dvs. oförändrat (Lo, 2014; Marton, 2009; Marton & Booth, 2000; Runesson, 2006). Variationen bidrar till att det är möjligt att urskilja något visst ifrån något annat (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2014).

Lärande har i en fundamental mening att göra med att lära sig förstå, lära sig uppfatta, lära sig erfara världen omkring. Den mest avgörande skillnaden mellan människor (eller mellan situationer) vad gäller hur något erfars eller uppfattas, är vilka aspekter av en viss

företeelse som urskiljs samtidigt (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2014). Barns sätt att skapa struktur och ordning i sin omvärld är betydelsefulla som hållpunkter för att barnet ska ha någonting att relatera och befästa sina erfarenheter till. Björklund (2007) menar att hållpunkt är ett kritiskt villkor för barnets erfärande och lärande eftersom dessa stöder barnets fokusering av ett fenomenets olika aspekter. Hållpunkter utgör ett kritiskt villkor för lärande, eftersom barnet relaterar nya erfarenheter till tidigare erfarenheter och förståelse. Björklund (2007, s. 135) som studerat småbarns möten med matematik, menar att "hållpunkt är det som urskiljs ur och fokuseras och kan vara ett konkret föremål som nya föremål jämförs mot, men också tidigare erfarenheter kan vara en hållpunkt som barnen uttryckligen relaterar sina nya erfarenheter till". Det som görs tillgängligt för barn att urskilja för att lära i "här- och nu-stunder" benämner Marton, Runesson och Tsui (2004) samt Marton (2015) som synkron samtidighet. Det som småbarn däremot urskiljer i en lärandeaktivitet, och i kontrast till tidigare erfarenheter från andra liknande situationer benämns diakron samtidighet.

Empiriska studier visar, enligt Marton och Booth (2000) och Runesson (2006), att förmågan att begripa och hantera företeelser, problem och olika situationer, kan karakteriseras som förmågan att urskilja bestämda kritiska drag och fokusera dem samtidigt i medvetandet. Lo (2014, s. 37) förklarar detta med "*viktiga drag* hos lärandeobjekt och *kritiska drag*" enligt följande:

"Allting har en mängd särdrag [...] Om vi vill att andra ska se på ett objekt på exakt samma sätt som vi själva gör måste de också kunna fokusera på samma särdrag som vi gör. För att se ett objekt på ett speciellt sätt måste vi fokusera på vissa drag som är avgörande för ett speciellt sätt att se. De kallas kritiska drag. Eftersom vårt personliga sätt att uppfatta ett objekt eller fenomen avgörs av de kritiska drag som är i fokus måste lärare veta vilka de kritiska dragen hos lärandeobjektet är för att de ska uppfattas på det sätt som avses".

Kritiska aspekter och kritiska drag är oskiljbara. Lo (2014, s. 40) hänvisar till Marton och hävdar att medvetenhet om ett enskilt kritiskt drag inte kan förekomma utan medvetenhet om skillnader (variationer) mellan dragen. Detta innebär det kan inte finnas någon urskiljning utan att människan upplevt några skillnader, och det kan inte förekomma någon upplevd skillnad utan en samtidig upplevelse av åtminstone två saker som skiljer sig åt. Enligt Lo (2014, s. 75) är "skillnaden mellan ett kritiskt drag och en kritisk aspekt att den senare syftar på en dimension av variation och den förra är ett speciellt drag i denna dimension av variation". Skillnaden mellan kritiska drag och kritiska aspekter kan då innebära att t.ex. ett

kinesiskt tecken har tre aspekter, en morfologisk, en fonologisk och en semantisk. Varje tecken har dessutom en specifik form, ljud och betydelse som, enligt variationsteorin, utgör de kritiska dragen hos respektive tecken. Om ett barn ska lära sig kinestiska tecken, vilket kan utgöra ett lärandeobjekt, måste barnet få hjälp med att urskilja de kritiska dragen hos varje tecken.

Variation

Variation är lärandets källa eftersom variation ger barnet förutsättningar att a) urskilja, b) erfara mångfald och c) ha beredskap för att möta nya situationer. Den enklaste aspekten av variation är kontraster eller motsägelser skriver Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2014). *Kontrast* kan förstås som den medvetenhet som skapas genom att uppfatta variationen (skillnaden) mellan två drag som kontrasteras mot varandra. Det är lättare att urskilja kritiska drag hos ett objekt om det kontrasteras mot ett annat objekt (Marton, Runesson & Tsui, 2004; Lo, 2014). För att barn ska utveckla demokratiskt förhållningssätt måste de erfara rättvisa men också någonting som inte är rättvist, vilket innebär att rättvisa utgör en viss dimension av variation. Ett annat exempel på detta är när Marton, Runesson och Tsui (2004) förklarar kontrast med talet "tre". För att ett barn ska förstå talet "tre" måste barnet också förstå att det finns andra tal, såsom "fyra" och "två". För att ytterligare möjliggöra förståelsen av talet "tre" måste barnet erfara att det dessutom kan finnas "tre" av någonting och "tre" av någonting annat. Detta benämns enligt variationsteorin för *generalisering* (Marton, Runesson och Tsui, 2004) och innebär att barnet erfar ytterligare att talet "tre" handlar om tal och inte om färg eller någon annan egenskap hos föremål.

När ett barn blir medvetet om ett drag genom att kontrastera det mot ett annat drag, t.ex. stor kontra liten, kan sägas att draget har *separerats* från objektet och en dimension av variation har öppnats, t.ex. storlek. Om ett barn behandlar ett objekt som en odelad helhet men efter att ha blivit medveten om draget och dess dimension av variation (aspekt) kan barnet fokusera på draget separat, ge det en benämning. Draget blir synligt genom att den dimension av variation där det är ett drag blir synligt. Genom detta separeras draget från det objekt hos vilket det utgör ett kritiskt drag (Lo, 2014). (Lo, 2014, 110; Marton & Tsui, 2004). Om det finns flera kritiska aspekter som den lärande måste ta hänsyn till på en och samma gång, måste de alla erfaras samtidigt. Sällan är det endast en aspekt av någonting som varierar och sättet på hur barnet reagerar på en situation, t.ex. mänskliga relationer, uppkommer från en mera holistisk uppfattning av situationen (Marton & Tsui, 2004). Enligt Marton refererad i Lo (2014, s. 125) sammanfattas fusion men också de andra centrala variations-teoretiska begreppen enligt följande: "*fusion* handlar om den odelade

helheten, *kontrastering* leder till *separation* av dimensioner av variation så att kritiska aspekter och drag separeras från helheten. *Generalisering* innebär att skilja de kritiska aspekterna från dem som inte är kritiska. *Fusion* handlar om att se alla de kritiska aspekterna i förhållande till varandra och helheten". Genom att använda variationsteoretiska begrepp möjliggörs en djupare förståelse av hur ett lärandeobjekt urskiljs och vilka aspekter som är kritiska att urskiljas. Med hjälp av begreppen kan lärandets komplexitet förstås med avseende på demokratiskt förhållningssätt.

3.4 Sammanfattning

Värden, normer och det som inkluderas i grundläggande värdemönster utgör typiska värdegrundsfrågor av såväl pedagogisk men framförallt filosofisk karaktär. I relation till demokrati och demokratiskt förhållningssätt utgör diskussioner om värdegrund och grundläggande värden nödvändiga speciellt eftersom demokrati uppfattas gestaltas i möten mellan människor. I mellanmänniskliga relationer uppstår olika gestaltningar av olika fenomen, människor upplever olika saker, erfar och lär av och med varandra.

Demokrati är knappast någonting som enskilda människor enbart har inom sig och som endast finns i den enskilda människans förhållningssätt. För att ta reda på, utforska hur det kommer sig att någon kan lära sig någonting och vad det innebär att utveckla demokratiskt förhållningssätt behöver fokus flyttas från att studera demokrati i allmänhet till demokratiskt förhållningssätt som lärande- och forskningsobjekt. I föreliggande avhandling är fokus på detta, och för att studera hur någon kan lära sig och utveckla förhållningssätt behövs teorier och förståelseramar för att kunna upptäcka och förstå. Variationsteorin ger den kunskap och förståelse som forskaren behöver för att problematisera och studera demokrati och demokratiskt förhållningssätt som objekt för lärande som filosofiska perspektiv inte erbjuder på samma sätt. Filosofiska referensramar erbjuder förståelse av människans tankar, handlingar och relationer, medan variationsteorin som teori hjälper pedagoger att förstå lärande och att arbeta med olika lärandeobjekt tillsammans med barn.

4 Tidigare forskning

Tidigare forskning visar att daghem och förskola utgör betydelsefulla pedagogiska kontexter för barns möjligheter att erfara vad demokrati innebär. Med pedagogisk kontext avses i denna avhandling daghem och förskola. I pedagogiska kontexter är lärande i fokus och för att studera demokratiskt förhållningssätt i relation till barns erfارande och lärande utgör dessa kontexter ändamålsenliga forskningsarenor. Forskningsarenor också därför att olika policy- och styrdokument är riktgivande för pedagogisk verksamhet och syftar till att ge barn möjligheter att erfara och lära. Det som teorier ger kunskap om och det som styrdokument föreskriver kan relateras till empiri genom att studera pedagogisk praktik och vice versa. Eftersom forskningstemat för föreliggande avhandling finns i gränslandet mellan flera vetenskapliga discipliner presenteras här studier med förankring i såväl pedagogik, sociologi, juridik som psykologi.

Skillnaden mellan de studier som presenteras och föreliggande studie är att kunskapsintresset skiljer sig åt. I mitt forskningsintresse ligger att ta reda på hur demokrati behandlas som ett innehåll för erfärande och lärande i kommunikativa möten mellan småbarn och pedagoger i daghem. Föreliggande studie är skriven inom ramen för en finlandssvensk kontext och relateras i huvudsak till en nordisk arena eftersom de nordiska länderna har ett snarlikt tänkande om demokrati. Därför presenteras i det följande tidigare forskning, studier som i huvudsak kan relateras till en nordisk kontext.

I spänningsfältet mellan "att veta om" demokrati, "att tänka" i termer av demokrati, att "känna till demokratiska principer" och att som i denna avhandling "bli" demokratisk och "att utveckla" demokratiskt förhållningssätt finns ett kunskapsglapp som föreliggande studie avser att fylla. Med utgångspunkt i en sådan tanke är det av intresse att studera hur den småbarnspedagogiska praktiken ter sig och vilka möjligheter småbarn i daghemsmiljön har att utveckla demokratiskt förhållningssätt.

4.1 Demokrati, värdegrund och värdepedagogik

Demokrati är en mångfacetterat begrepp som kan förstås och studeras ur olika perspektiv. Den pedagogiska verksamheten i daghem vilar på en värdegrund som kännetecknas av demokratiska ideal och principer. Studier visar att demokrati är komplext som fenomen vilket, också gör att det utmanar pedagoger att i sina pedagogiska uppdrag reflektera över sitt eget förhållningssätt till demokrati, men också på vilket sätt demokratiuppdraget kan omsättas i den pedagogiska verksamheten. Värdepedagogik omfattar värdegrundsfrågor men framförallt hur värden kommuniceras i daghem som pedagogisk praktik och hur pedagoger arbetar med demokratifrågor.

Demokratiuppdrag i förskola och skola

Förskolans demokratiuppdrag är komplext och kopplas ofta ihop med barns inflytande. I studier som undersöker förskolans demokratiuppdrag som det kommer till uttryck i förskollärares tal och handlingar samt barns agerande visar resultaten på att förskolan är en viktig demokratisk praktik (Ribaeus, 2014). Viktig eftersom barn lär sig hantera och rätta sig efter de normer och värden som gäller i daghem och förskola.

Förskollärare förstår demokratiuppdraget som en fråga om barns möjligheter till inflytande. Barn tar vara på de möjligheter som ges att utöva inflytande inom ramen för de villkor som förskolemiljön erbjuder. Barn tar egna initiativ, gör motstånd under planerade aktiviteter och utmanar de regler som finns i förskolemiljön. Förskollärarna som ingår i studien har en komplex syn på det demokratiska subjekt som eftersträvas och ses individualistiskt. De anser att barn ska kunna stå för egna åsikter, lära sig lyssna på andra och vara med och påverka verksamheten genom att själva tänka och handla (Ribaeus, 2014). Förskollärare tycks fokusera på enskilda individer trots att det finns en medvetenhet om att demokratifostran handlar om att arbeta med gruppen. Demokrati tolkas i sammanhanget innefatta ett individperspektiv och demokratiuppdraget hanteras olika av pedagoger. Hur detta uppdrag hanteras av pedagoger påverkar dem utgående från förskolan och skolan social praktik, men också av den samhälleliga omgivningen.

Det krävs professionella pedagoger för att hantera förskolans och skolans demokratiuppdrag. Enligt Persson (2010) ställer pedagogerna sådana mål för verksamheten som gör att barnen blir mera aktiva i det egna lärandet och bättre på att uttrycka sig och förmedla vad de vill. Målen omfattar också sådan verksamhet som hjälper barnen att utveckla sin förståelse för andra människors värde och att motverka ett ökat individualistiskt tänkande hos barnen. Persson (2010) tolkar

detta som ett intresse från pedagogernas sida att öka barnens förmåga att bli en del av en gruppgemenskap.

För att lyckas med sitt demokratiuppdrag finner Persson (2010, s. 120) "att pedagogerna i sitt arbetssätt har tydliga intentioner om att a) bli bättre på att se barnen, b) bli mer kritiska i granskning av sig själva och c) bli mer medvetna om demokratifrågor". Dessa intentioner sammanfattar Persson (2010) som tre övergripande metanormer som kännetecknar pedagogernas arbete och intentioner. Metanormerna relaterar Persson (2010, s. 164) till begreppet erkännande, som han menar kan ge en ny mening åt arbetet med olika dimensioner av demokrati. Av demokratiuppdragets fyra dimensioner¹⁰ menar pedagogerna att kunskapsdimensionen är den lättaste att arbeta med eftersom det handlar om att ge barnen kunskap om demokrati. Ett demokratiuppdrag som sådant är en komplex och utmanande ger pedagogerna i studien uppgift uttryck för. Pedagogerna påverkas av olika influenser i sitt demokratiuppdrag. Från att vilja göra någonting till att göra, krävs det både personliga drivkrafter och stöd från omgivningen visar Perssons undersökning. Personliga drivkrafter kan vara egna värderingar, pedagogiska idéer, en övertygelse eller en personlig och professionell utmaning. Respons från ledning och engagemang bland arbetskamrater är exempel på externa drivkrafter som pedagogerna upplever påverkar dem positivt. Att vara förankrad i nutid och i den samhällsutveckling som sker är också aspekter som pedagogerna lyfter fram. Sammantaget upplever pedagogerna att stödet för ett demokratiuppdrag varierar, från att vara starkt stödande till direkt avvisande anser Persson (2010).

Demokratiska värden

I relationer och samspel med andra barn uttrycker barn i förskolan demokratiska värden såsom ansvar, omsorg och respekt. I termer av *agens* kan barns handlingar studeras där individens frihet, integritet och jämställdhet gestaltas mellan barn i vardagen. Agens handlar om vilket inflytande barns handlingar har i olika situationer och de strukturer som bildas diskursivt (Karlsson, 2009).

I barns handlingar är ansvar, omsorg och respekt meningsbärande drivkrafter som skapar maktrelationer så att olika händelser äger rum. Barns vardag i förskolan är komplex och Karlsson (2009) menar att aspekter av ansvar, omsorg och respekt som kan urskiljas bör ses som en sammanvävd process. I vardagen bör barn kunna hantera olika värden på samma gång, vilket innebär att barn ibland behöver ta

¹⁰ Demokratiuppdraget kan, enligt (Persson, 2010, s. 47) sammanfattas i en värde-dimension, kunskapsdimension, kompetensdimension och en kränkingsdimension (se kapitel 1.2).

ansvar för situationer i vilka flera värden samtidigt måste hanteras. Enligt Karlsson (2009) gör detta att moraliska värden överlappar sociala konventioner och personliga referenser. Barn visar ansvar gentemot andra barn bland annat genom att följa institutionella regler och återkoppla till tidigare liknande erfarna situationer. Det skapas en diskursiv förståelse bland barnen för hur alla ska bete sig och vilken den egna statusen är i förhållande till pedagogens position.

Barn visar omsorg gentemot andra barn i olika gruppkonstellationer och har kännedom om varandra som individer eftersom de uppfattar såväl explicita som implicita signaler hos varandra. Barnens intersubjektiva förståelse av varandra kan utmana pedagogens formella makt, menar Karlsson (2009). Detta eftersom barn vill bli tagna på allvar och genom sitt sätt att handla ifrågasätter pedagogens tolkningsföreträde. Resultaten visar också att barn uttrycker stöd för varandra om konflikter uppstår och agerar stöttande så att konflikter som uppstått kan synliggöras och lösas. I gemensamhetsskapande situationer visar barn respekt för pedagogen eftersom pedagogen är den som bestämmer och ser till att alla barn får komma till uttryck på det sätt pedagogen anger hävdar Karlsson (2009). Rutiner verkar vara ett instrument som bidrar till att skapa en trygg miljö i vilken barn och vuxna vet vad som förväntas av dem.

I förskolan som pedagogisk praktik kommuniceras olika värden mellan barn och lärare. Förskollärare uppmuntrar olika värden genom att kommunicera dessa till barnen explicit eller mera implicit (Emilson & Johansson, 2009). Kommunicerade värden i förskolan kan inbäddas i värdedimensionerna "omsorg", "demokrati" och "disciplin". Dessa dimensioner kan i sin tur delas in i kollektiva respektive individuella värden. Dimensionen "omsorg" innefattar "deltagande", "komma bra överens med andra", "hjälpa varandra", "förstå och visa medkänsla" och "inte skada andra". Till dimensionen "demokrati" räknas delvis de värden som ingår i den föregående nämnda dimensionen samt "inflytande" och "förhandling". Den tredje dimensionen "disciplin" omfattar "lydnad", "oberoende" och "prestation". Demokratiska värden ger barnet rättigheter och förpliktigar pedagogerna att arbeta för barnets rättigheter, medan omsorgs- och disciplinrelaterade värden förpliktigar såväl barnet som pedagogerna (Emilson & Johansson, 2009, s. 65).

Rättigheter och förpliktelser tar sig ofta uttryck som regler och disciplinerande handlingar. Lärares regelarbete i förskolan och skolan tenderar dock ofta att bli inkonsekvent och oförståeligt anser Thornberg (2007). Många barn förstår inte det inkonsekventa och de implicita som regler innehåller. Elever uttrycker förvirring kring lärares agerande och varför lärare inte är konsekventa i relation till

existerande regler. För eleverna blir det då svårt att veta hur de ska agera och vad som är tillåtet. Thornberg (2007, s. 90) menar att "lärare och elever försöker konstruera mening i skolvardagen men eleverna verkar i viss utsträckning uppleva brister i sina vardagskunskaper om hur de ska agera och hur lärare kommer att agera i många skolsituationer". Explicita och outtalade regler skapar förvirring och en del lärare anser "att en del av fostranspraktiken sker omedvetet och oreflekterat, en del upplever tidspress, de kan ibland vara trötta, lite ur balans eller "har en dålig dag", de ska fatta beslut i ögonblicken och de har själva inte överblick över skolans alla regler". Lärares problem med att vara medvetna om och överväga till synes osynliga och implicita regler kommer till uttryck i omedvetna och oartikulerade interaktionsmönster menar Thornberg (2007). En del lärare säger sig sakna pedagogiska verktyg för att etablera och upprätthålla regler samt hantera konflikter. Detta ser lärarna som en konsekvens av att de bland annat inte fått utbildning i konflikthantering under deras tid på lärarutbildningen. De implicita reglerna som finns i skolan befäster tydligt och förstärker den förgivettagna maktassymmetrin mellan barn och vuxna.

Pedagogers förhållningssätt och barns demokratiska deltagande

Pedagogers förståelse av demokrati och barns demokratiska deltagande i daghem kan förstås tre olika sätt att tänka om och förstå demokrati på. Förståelserna genereras när pedagogerna beskriver hur de arbetar för att låta barnen vara delaktiga i och ha inflytande över utvecklandet av daghemmet som demokratisk praktik. Pettersvold (2014) presenterar pedagogers förståelse av demokrati i termer av "Liberalistisk demokrati", "Pluralistisk demokrati [no. Flertallsdemokrati]" och "Deliberativ demokrati" (Pettersvold, 2014). Liberalistisk demokrati kännetecknas av barns möjligheter att vara med och bestämma samt respekten för varje barns integritet. Pedagogerna i studien menar att barns självbestämmande är värdefullt i sig, men att erfarenheter och utvärderingar av daghemsverksamhet visar att barns självbestämmande måste ske inom ramar givna av pedagogerna. Frihet inom givna ramar, frihet att välja aktiviteter och frihet att handla enligt egna önskemål, anser pedagogerna fungerar bra så länge ramverket är givet för barnen. Någon pedagog anser också att friheten i sig ger utrymme för diskussion och samtal med barnen om barnens egna tankar och önskemål utan att ge avkall på vare sig givna existensvillkor i daghemmet eller barnens egna viljor.

Pluralistisk demokrati innebär, enligt pedagogerna i Pettersvolds studie, att demokrati ger utrymme för det pluralistiska och barnen lär sig förstå att det finns olika viljor i en grupp. Det pluralistiska innebär också att barn lär sig förstå att den egna viljan inte alltid kan stå i

främsta rum utan ibland måste barnet foga sig i att beslut tas i enlighet med majoritetens åsikter.

Den tredje förståelsen av begreppet demokrati omfattar det Pettersvold (2014) kallar deliberativ demokrati. Kännetecknande för denna förståelse är att pedagoger strävar efter att få barn att samtala och diskutera med varandra för att de ska ha möjlighet att kunna upptäcka att det finns olika åsikter om olika fenomen i deras vardagsmiljöer. Att barn blir sedda, hörda och att pedagoger förklarar olika saker för barn för att få dem att förstå är också utmärkande för en deliberativ demokratiförståelse. Pedagogerna som deltar i studien hävdar att det är viktigt att göra upp regler tillsammans med barnen, hjälpa barnen att lösa konflikter och att barns initiativ och intresse ska ligga till grund för planeringen av verksamheten. I sammanhanget är barnens egna åsikter viktiga och det anses tillåtande för pedagogerna att arbeta för att barnen ska våga protestera och opponera. Daghemmet kan ses som en miljö i vilken alla som möts är deltagande subjekt på demokratiska villkor och delaktighet sker genom bland annat deliberativa samtal.

Demokratiskt medborgarskap formas och gestaltas i möten mellan människor. Institutionaliserad undervisning tar form i förskolan genom att barn interagerar med varandra och med pedagoger. I interaktion och möten med andra skapas mening och grunden läggs för hur barn uppfattar medborgarskap och vad detta innebär i relation till ett demokratiskt medborgarskap (Liljestrand, 2010).

Enligt Liljestrand (2010, s. 60) finns det två skäl till att studera barns tidiga möte med institutionaliserad undervisning. För det första finns möjligheter att uppmärksamma kommunikationsmönster hos barnen som återkommer senare i deras liv, för det andra kan en studie av detta slag visa på mönster i förskolan som pedagogisk och kommunikativ praktik. Ur ett demokratiskt medborgarperspektiv kan samlingar i förskolan förstås som situationer när barnen är delaktiga, men också som situationer där "vissa barn lättare får ordet än andra eftersom de svarar korrekt enligt reglerna för hur t.ex. en kalender ska läsas". Liljestrand (2010, s. 65) förklarar vidare:

De (del)ämnena som tas upp – datum, namnsdagar och siffror, men också väderlek eller vilka barn som är närvarande – erbjuder en gemensam referens som alla i gruppen kan förhålla sig till och känna igen. Men praktiken att kunna använda bokstäver, siffror och symboler på ett korrekt sätt, där den vuxne har och förväntas ha tillgång till reglerna, kan också förstås som ett återskapande av en selektiv undervisningstradition, där man utgår från en given kunskap som ska hanteras på ett korrekt sätt, och där annan kunskap förtigs.

Frågan om vem man är och vad det innebär att vara tillsammans behandlas därmed utifrån givna svar i form av aktuella datum utifrån kalendern, vad barnen heter och hur många de är eller vilket väder det är utifrån ett antal givna väderkort.

Ur ett demokratiskt medborgarperspektiv frågar sig Liljestrand om undervisning i sådana former (i citatet beskrivna) begränsar barnens möjligheter att göra sig hörda, sedda men framförallt att bidra med egna erfarenheter och tolkningar av världen. Barn i dylika pedagogiska kontexter tenderar att bli mera beroende av pedagogernas kunskap om vad som är ett korrekt svar eftersom utgångspunkten för den pedagogiska verksamheten verkar bygga på en tradition där svaren är givna och odiskutabla anser Liljestrand (2010). I ett annat exempel beskriver Liljestrand hur en pedagog tillsammans med barn i en förskoleklass under en samlingsstund använder kalendern, förutom samma procedurer som i förskolegruppen, för att introducera språkliga begrepp som relateras till andra begrepp och begreppens relationer. Kalendern används inte enbart för att lyfta fram aktuella händelser för dagen utan också för att peka på en verklighet som finns bortom den aktuella situationen. Under samlingsstunden är det begrepp (konventionsburna tecken) och deras relationer som blir föremål för deras handlingar. Ur ett demokratiskt medborgarperspektiv kan detta, menar Liljestrand (2010), förbereda barnen för ett framtida deltagande där de får möjlighet att använda skriftspråket och lära sig använda begrepp och tecken på korrekt sätt. Barn ges därmed möjligheter till deltagande, men också på att de begränsas i möjligheterna till att kunna delta och göra sina röster och erfarenheter hörda. Barnens möjligheter till deltagande och hur de socialiseras till att bli deltagare i undervisningen är beroende av den vuxnas men också medkamraternas förmåga att ta andras perspektiv.

Demokratiska samtal i daghem

Demokratiska samtal i daghem bygger på tanken om att förståelsen av demokratibegreppet är mångfacetterad. Pedagoger kan dock skapa villkor för samtal. Pedagogerna leder då planerade demokratiska samtal med barn inom vilka barnen själva har möjlighet att presentera sig och sina intressen (Rydjord Tholin & Thorsby Jansen, 2011). Frågor som forskarna söker svar på är hur pedagoger kan skapa villkor för samtal som kännetecknas av demokratifrämjande metoder och på vilka sätt pedagoger tar hänsyn till olika betingelser som uppkommer i samtalen med barnen. Samtal betraktas som en intersubjektiv handling som sker i situationer där två eller flera personer interagerar med varandra kring ett gemensamt samtalsämne och genom olika former av kommunikation. Forskarna analyserar såväl pedagogernas

verbala språk som kroppsspråk samt barnens deltagande i samtalen. Fyra teman presenteras a) att synliggöra och betona barns gemensamma erfarenheter samt upplevelser, b) att göra barns olika röster tydliga, c) att visa på lyssnande deltagande och d) att våga vara djärv och tillåta sig möta det oväntade i samtalen med barn. Samtal i samband med olika projekt i daghem kan ha potentialitet att främja en praxis som kännetecknas av demokrati och där barn kan utveckla demokratiskt förhållningssätt. Samtal och projekt som karakteriseras av demokrati upplevs som utmanande och krävande av pedagogerna som ingår i studien trots att de upplever dylika som potentiella arenor för barns möjligheter att utveckla demokrati i daghemmet som praktik.

Värdepedagogik

Värdegrund som begrepp anses av en del forskare som problematisk eftersom den aldrig är given och innebörden av begreppet kontinuerligt diskuteras och omsätts i pedagogisk praktik. Värdegrunden sägs vara den grund som sammanfattar de värden och normer som pedagogisk verksamhet ska bygga på. Thornberg (2004, 2006) väljer i stället att använda begreppet värdepedagogik.

Begreppet värdepedagogik definierar Thornberg (2006, s. 2–3) "som den aspekt av den pedagogiska praktiken som resulterar i moraliska och politiska värden, liksom normer, dispositioner och färdigheter som bygger på sådana värden som medieras till eller utvecklas hos elever". Värdepedagogik handlar således primärt om den fostran eller moraliska påverkan som lärare utövar i relation till sina elever. Värdepedagogik gestaltas i vardagliga interaktioner mellan lärare och elever och i hur aktörerna själva (lärare och elever) resonerar om den vardagliga värdepedagogiska praktiken och dess innehåll.

Lärares värdepedagogiska praktik gestaltas som ett interaktivt regelarbete mellan lärare och elever. Lärarnas primära fostransprojekt, menar Thornberg (2006), verkar vara att eleverna ska tillägna sig och lära sig att följa de olika typer av regler som finns. Det är i huvudsak de värden som betecknas som relationella som lärarna vill att eleverna ska lära sig och efterfölja. Till denna kategori av värden hör att t.ex. visa respekt, visa hänsyn, bry sig om, inte göra illa och att lyssna på andra människor. Det regelarbete som försiggår i den vardagliga pedagogiska praktiken, menar Thornberg (2006), handlar om regler som konstrueras, upprätthålls, medieras och förhandlas i mötet mellan människor. Regelarbetet kan också tolkas som metainteraktioner, genom vilka elever i sociala interaktioner lär sig om sociala interaktioner. Regelsystemet i skolan definierar Thornberg som relationella regler, strukturerande regler, skyddande regler, personella regler och etikettsregler. De relationella reglerna anses av både lärare

och elever som de viktigaste (Thonberg, 2006). Lärarna anser, enligt Thornberg (2006, s. 231), att dessa regler är de viktigaste eftersom "det är viktigare att elever inte mobbar, kränker, sparkar eller retar varandra än att de inte har på sig mössa eller keps i klassrummet [...]". En del av lärarna anser dessutom att de relationella reglerna är grundläggande och finns i skolans värdegrund. Oftast verkar det vara lärarna som bestämmer reglerna och eleverna ges sällan möjlighet att förhandla om, skapa, modifiera och avskaffa explicita regler. De strategier som lärarna använder sig av kategoriserar Thornberg (2006) in i följande fyra interventionsstrategier: 1) påtryckning, 2) förklaring, 3) förhandling och 4) preparering. Enligt den första strategin är det lärarna som påverkar eleverna att följa regler utan att ge dem en förklaring till varför eller möjligheten att förhandla om dem. Den andra strategin innebär att lärarna försöker få eleverna att förstå avsikten med reglerna genom att ställa reflekterande frågor och förklara varför reglerna finns. Genom den tredje strategin, förhandling, tillåter lärarna ett öppet förhandlingsutrymme genom vilket eleverna kan vara delaktiga vad gäller regelverket. Den fjärde strategin eller preparering går ut på att försöka mediera och hos elever utveckla färdigheter i att hantera eller agera i olika situationer på ett sätt som befrämjar regelefterlevnad. Den mest förekommande strategin i studien är påtryckning, den minst förekommande är förhandling. Lärare verkar ha strategier som går ut på att påverka eleverna att följa regler utan att förklara eller förhandla om dem.

Sammanfattning

Forskning kopplad till demokrati och olika aspekter av demokrati uppfattas och upplevs av pedagoger som komplext och utmanande. Resultaten från studier visar att det finns en komplexitet kring demokrati som begrepp, men framförallt om hur demokrati ska omsättas i den pedagogiska praktiken och hur pedagoger ska arbeta med tematiken tillsammans med barn. Demokrati skrivs in i styr- och policydokument men tenderar att bli retorisk eftersom pedagoger inte alltid har redskap för att konkretisera och omsätta demokrati i praktik tillsammans med barn. Barns lärande och hur demokrati som bärande idé i samhället omsätts i pedagogisk praktik är utmanande och kräver problematisering och tydlighet hos pedagoger. Tydlighet på sätt att barn får erfara demokrati i daghemsmiljön, lära om demokrati och samtidigt utveckla demokratiskt förhållningssätt.

Studier visar att pedagoger förstår och tolkar det demokratiuppdrag som åläggs dem, som barns möjligheter till inflytande och att påverka sin vardag. Pedagoger, som ingår i olika studier, anser att barn ska kunna stå för egna åsikter, lära sig lyssna på andra och vara med och påverka verksamheten genom att själva tänka och handla. Barns

möjligheter till inflytande i daghemsmiljön utmanar de regler som finns, fokuserar på det individualistiska trots medvetenhet om att gruppen är viktig med avseende på demokratifostran. Demokratiska värden, sådana barn ska klara av att hantera, är många och samtidigt förekommande under barns vardag i daghemsmiljön. I barns handlingar är ansvar, omsorg och respekt meningsbärande drivkrafter som skapar maktrelationer så att olika händelser äger rum. I pedagogiska sammanhang visar studier att pedagogers engagemang och vilja att utveckla daghemsverksamheten i demokratisk anda kräver att det finns en medvetenhet hos pedagoger att arbeta med demokratiska frågeställningar. Värden av olika slag uttrycks i kommunikation och samspel mellan barn och pedagoger.

Forskning om barns demokratiska deltagande visar att det finns olika uttryck för hur förståelsen för demokrati uttrycks i den konkreta pedagogiska praktiken. Pedagogers förståelse pekar mot barns möjligheter att vara med och bestämma, respekten för varje barns integritet och att barn lär sig att det finns olika viljor i en barngrupp. I relation till detta uttrycker pedagoger också att det är viktigt att få barn att samtala om demokratiska frågor för att upptäcka olika förhållningssätt och olika sätt att tänka. Studier visar också att samtal kan utgöra en central aspekt i barns utveckling av demokratiskt förhållningssätt. Genom deliberativa samtal med andra barn och pedagoger uttrycker barn demokratiska värden och får samtidigt syn på olikheter i människors förhållningssätt vilket kan gynna barns eget demokratiska förhållningssätt. Av studier, speciellt nordiska som här presenteras, framgår att demokrati och utmaningen med att ge barn möjligheter att utveckla demokratiskt förhållningssätt stannar på en igenkännande och retorisk nivå. Trots vetskap och kunskap om såväl barns erfarenande som lärande saknas studier som pekar på demokrati som lärandeobjekt, mera specifikt utifrån delaktighet, jämlikhet, ömsesidighet och respekt som direkta lärandeobjekt.

4.2 Delaktighet och inflytande

Delaktighet utgör en central dimension av demokrati och demokratiskt förhållningssätt. Barns delaktighet i pedagogisk praktik och i andra sammanhang i samhället är en grundläggande rättighet som varje barn har. Utgångspunkten i de studier som handlar om barns delaktighet är att delaktighet är ett centralt värde och en utgångspunkt i pedagogisk verksamhet. Delaktighet är en förutsättning för att barn ska kunna ha inflytande och vara med och bestämma i sådant som berör dem själva. En förutsättning för att utveckla demokratiskt förhållningssätt. Alla barn har dessutom rätt att bli sedda, hörda och ha inflytande över situationer i vilka barn ingår. Studier som visar hur barn görs delaktiga och vilken förståelse

för vad delaktighet innebär i pedagogisk praktik finns. Däremot behövs mera kunskap om hur dimensioner av demokrati kan göras till lärandeobjekt i möten mellan barn och pedagoger.

Delaktighet i daghem och förskola

I den finländska läroplanen¹¹ för förskoleundervisningen framskrivs att varje barn ska få vara delaktig av och i den pedagogiska verksamheten. Hur denna delaktighet tar sig uttryck och upplevs samt dokumenteras av pedagoger studeras av forskarna Leinonen, Brotherus och Venninen (2014) som visar att barns verkliga möjligheter till delaktighet är begränsad i den pedagogiska verksamheten.

Barns deltagande ses i relation till förskolans läroplan, i vilken barn betraktas som aktiva subjekt som interagerar med både andra människor och miljön. De frågar forskarna i huvudsak söker svar på är hur delaktighet är manifesterad i läroplanen för förskolan i Finland och på vilket sätt delaktighet synliggörs i det som pedagoger beskriver som förskolans vardag. De huvudsakliga resultat som Leinonen, Brotherus och Venninen (2014) kommer fram till är att även om delaktighet sparsamt är definierad i läroplanen anser pedagoger ändå att barn borde styras till ansvarsfulla aktiviteter så att barnen kan utvecklas till ansvarstagande medlemmar av samhället. Pedagogerna anser att det är viktigt att beakta barns intressen och att synen på barn som kompetenta aktörer syns enbart i olika leksituationer. I leksituationer får barnen möjlighet att delta och fatta beslut. Pedagogerna som ingår i studien verkar inte ägna barns möjligheter till inflytande särskild uppmärksamhet. Trots att barns intressen lyfts fram som en central utgångspunkt för planering av den pedagogiska verksamheten, verkar inte pedagogerna ge denna tanke större konkret utrymme. Detta menar forskarna visar på att barnens möjlighet till delaktighet behöver mera stöd och dessutom utvecklas som en central del av den finländska småbarnsfostran och småbarnspedagogiken.

Leinonen, Brotherus och Venninen (2014) hävdar att det är uppenbart att barns delaktighet i finländska förskolor förstås och tolkas från ett ganska snävt perspektiv vilket också begränsar barns möjligheter att erfara delaktighet. När det gäller barns perspektiv är det oroande att fenomenet barns deltagande har olika betydelser i läroplanen och i den pedagogiska verksamheten. Enligt forskarna behöver barns delaktighet och möjligheter att delta och påverka sin vardag i förskolan problematiseras och synliggöras mera än vad det gör i de finländska förskolorna idag. Barns delaktighet i pedagogisk verksam-

¹¹ Med förskola avses sexårsverksamhet som sker innan barn börjar skolan vid sju års ålder.

het är ett komplext och flerdimensionellt problem hävdar Venninen, Leinonen, Lipponen och Ojala (2014). Barns delaktighet uppfattas och upplevs som utmanande för pedagoger. Riktlinjerna för den pedagogiska verksamhetens utformning, mål och innehåll finns i läroplanen medan pedagogerna upplever det utmanande att omsätta delaktighet i verksamheten. I detta uppstår en komplexitet i relationen mellan pedagogens uppdrag som pedagog och barns rätt att vara delaktig upplever pedagogerna pedagogiskt utmanande (Venninen, Leinonen, Ojala & Lipponen, 2012). Eftersom barns möjligheter till delaktighet måste utvecklas vilket också skapar behov av att reflektera kring barns delaktighet och utveckla de arbetsmetoder som finns inom småbarnspedagogiken för att bättre svara mot kraven på barns delaktighet. Venninen, Leinonen, Lipponen och Ojala (2014) visar att barns delaktighet är en mångfacetterad utmaning i vilken pedagoger utgör en betydelsefull faktor.

Forskarna lyfter fram fem faktorer som inverkar på de utmaningar pedagoger erfar med att låta barnen vara delaktiga i verksamheten. Pedagogerna i studien anser att förhållandet mellan vuxna och barn är obalanserat och känner att de inte kan påverka utmaningen med att låta alla barn bli mera delaktiga, eftersom antalet anställda per barn är för litet. De flesta av pedagogerna uttryckte att de inte kan påverka barns möjligheter till delaktighet på samma sätt som andra faktorer i daghemsmiljön. Sådana faktorer som lyftes fram var att ha inflytande och att göra beslut i olika ärenden. Forskarna hävdar att trots att barns delaktighet innebär en utmaning, kan pedagogerna genom att bryta loss från invanda mönster och rutiner utveckla barns möjligheter till delaktighet. För att arbeta med barns delaktighet krävs att pedagogerna skapar nya rutiner för sitt arbete och nya sätt att arbeta, i vilka barns perspektiv blir en naturlig del av den dagliga daghemsverksamheten. Att arbeta med barns delaktighet och låta varje barns röst höras är mera utmanande med de allra yngsta barnen om pedagogerna ändrar sitt förhållningssätt och sitt sätt att arbeta. Ett positivt resultat, enligt forskarna, är att pedagogerna är övertygade om att de kan förbättra sin professionalitet, yrkesskicklighet och bli bättre på att fördela arbetsuppgifterna i arbetslagen. Brist på yrkesskicklighet och brist i att hantera sitt arbete betraktar pedagoger som utmanande men ändå någonting som de upplever sig kunna påverka (Venninen, Leinonen, Lipponen & Ojala, 2014).

Redan småbarn i femårsålder har en klar uppfattning av vad det innebär att bestämma och i vilka situationer som barn får göra detta. Sheridan och Pramling Samuelsson (2001) studerar barns rätt till inflytande och delaktighet i förskolan utifrån ett pedagogiskt perspektiv och vilken innebörd barn själva lägger i begreppet att bestämma. För de flesta barn innebär att bestämma att få göra som

man själv vill och när detta tillåts så väljer barnet att leka tillsammans med någon viss kamrat. Att tänka ut och fantisera innebär för en del barn att bestämma vad barnet vill vara eller på vilket sätt det vill vara med i leken. Det barn som bestämmer över valet av temalek är också den som bestämmer över hur leken utformas och vad som sker i leksituationen. Hon eller han får då, enligt barns uppfattningar, makt att besluta om leken.

Sheridan (2007) menar att i sådana förskolor som anses vara av hög kvalitet kan barn också påverka beslut och förhandla med förskollärarna. I situationer som har karaktären av turtagande och ömsesidighet uppfattar barnen att de har ett visst förhandlingsutrymme och känner sig delaktiga. Den dominerande bilden är, enligt Sheridan och Pramling Samuelsson (2001), att samtliga barn uppfattar att de endast kan bestämma över sig själva, egna aktiviteter och egen lek, medan allt annat i förskoleverksamheten bestäms av de vuxna. När barn erfar och känner att deras intressen, intentioner, sätt att förstå saker bemöts och tas tillvara på ett respektfullt sätt möjliggör detta också delaktighet och medinflytande. Genom vuxnas känslighet för barnets idéer och avsikter ökar barnets möjligheter att bli sett och hört.

Barns inflytande och möjligheter att påverka sitt dagliga liv i förskolan är intressant ur pedagogiskt perspektiv. I varje pedagogs demokratiuppdrag ingår att låta barn vara delaktiga, vara med och bestämma, ha inflytande över olika skeenden och aktiviteter i förskolan. Barns möjligheter att påverka det dagliga livet i förskolan påverkas av hur pedagoger förhåller sig till dem och på vilket sätt pedagoger utövar kontroll över barnen (Emilsson, 2007). Barn gör egna beslut och val mestadels utifrån ett antal färdigt givna alternativ som finns tillhanda i förskolemiljön. När barn får möjligheten att ta initiativ, som inkluderar att uttrycka åsikter eller hävda rättigheter, görs det ändå med kontroll av pedagogen. Barns inflytande är beroende av pedagogers kontroll av barn och ett starkt kontrollbehov hos pedagoger inverkar på barns inflytande. Det är uppenbart att kontroll upprätthålls på olika sätt, både genom direkt eller riktad kommunikation, användning av en lekfull röst, genom att vara mottaglig för barns initiativ eller genom att försöka komma så nära barnets perspektiv som möjligt.

Emilson (2007, 2008) menar att när pedagoger styr kommunikationen och inte tar barns perspektiv i betraktande är det svårt för barn att få inflytande. Däremot när pedagogen utövar kontroll genom att närma sig barns perspektiv, finns också en sensitivitet och närhet i pedagogens sätt att kommunicera som gör att barnens möjligheter till inflytande ökar. Genom ett lekfullt sätt att kommunicera och genom en lekfull röst blir regler mindre skarpa, mera implicita och det krävs

inte så mycket tillrättavisande av pedagogen. Stark kontroll innebär inte automatiskt att barnets möjligheter till inflytande begränsas eftersom det beror på vilken slags kontroll som pedagogen utövar. Barns inflytande ökar när pedagogens kontroll över vad- och hur-aspekten i kommunikationen är svag och kännetecknas av närhet till barnets livsvärld och en kommunikativ strategi hävdar Emilsson (2008). Ifall närhet saknas blir atmosfären också mera instabil och kontrollerande, mera hotfull, med uppmaningar och även ned-sättande kommentarer. För att öka barns inflytande, verkar det vara viktigt att utveckla pedagogernas insikter om vad makt och ömsesidig respekt innebär i kommunikationen med barn. Det behövs en kommunikativ strategi genom vilken både pedagoger och barn bör uppmuntras till att bidra till kommunikation på lika villkor, vilket kräver ömsesidig respekt och intersubjektivitet.

Barnets rättigheter att vara delaktig

Barn är medborgare i ett samhälle precis som vuxna är det. I Grindheims (2014) studie om "Kvardagslivet til barneborgarar. Ein studie av barna si deltaking i tre norske barnehagar" är syftet att spåra villkoren för deltagande som kan ifrågasättas för att närma sig den utopiska idén om demokrati som likvärdig samexistens. I studien söker Grindheim svar på vilka villkor för deltagande som kan spåras i de kamratgemenskaper som barn i daghem ingår i och den andra på vilket sätt blir barn delaktiga i denna gemenskap. Barns deltagande i det dagliga livet förstås som "både i handling och tal", och som att göra medborgskap. Genom fältarbete inspirerat av kritisk etnografi har barn i tre olika norska daghem följts. Barnen som ingår i studien betraktas som agenter [min tolkning: aktiva subjekt] som formar sina erfarenheter genom delaktighet.

Studien visar på oväntade sammanhang och sätt att vara delaktiga på som är relevant för barn som medborgare. Leken är och blir ett centralt villkor för delaktighet och samtidigt ett sätt delta på. Detta synliggör lekens betydelse för gemenskap mellan barnen och att olika slags lekar också erbjuder barnen olika villkor för hur de kan bli delaktiga. Förutom lek, ålder, olika artefakter, kamratskap, dagliga scheman, rutiner och synen på barnet och barndomen kan problematiseras för att närma sig den utopistiska idén om jämställdhet och jämlikhet. Grindheim (2014) hävdar att barnets delaktighet tar sig olika uttryck, former och att pedagogers förståelse av vad delaktighet på demokratiska grunder är verkar vara av mindre betydelse för hur barnet medborgarskap formas. Studien visar att bli demokratisk och att utveckla ett demokratiskt förhållningssätt är mer än enbart självutveckling hos barnet, det handlar om kulturbildning och i relation med andra barn hävdar Grindheim (2014).

Enligt barnkonventionens 12:e artikel har varje barn rätt att uttrycka sin mening och höras i frågor som berör barnet. Detta, ställer krav på och förpliktigar vuxna att låta varje barn vara delaktigt och göra sig hört i sådana sammanhang där det är möjligt (Stern, 2006). Barns deltagande i ett demokratiskt samhälle studeras i policydokument och ur människorättsperspektiv, vilket bidrar till bättre förståelse av innebörden av barns möjligheter till deltagande. Syftet är också att hitta möjliga förklaringar till klyftan mellan retorik och verklighet. Av särskilt intresse är också barnets rätt till deltagande och undersöka hindren för ett effektivt genomförande med särskilt fokus på frågor relaterade till traditionell praxis och kulturella aspekter (Stern, 2006).

En av Sterns (2006) utgångspunkter är att barnets möjligheter att delta i olika samhällsprocesser också ska bidra till att fördjupa demokrati. Resultaten visar att barnets rätt till deltagande inte är beroende av den kultur som barnet växer upp i, utan av olika maktstrukturer. Dessa strukturer kan också kopplas till att demokratiska processer historiskt sett inte inbegripit barn och därigenom inte heller gett barnet rätt att delta i beslutsprocesser. Eftersom möjligheter till deltagande också utjämnar makt kan förändrade attityder och ökad kunskap om barnets rättigheter också bidra till en samhällsförändring där barn är mindre exkluderade än idag. Synen på barnet verkar vara en förenande länk mellan konventionsstaterna, eftersom barn inte anses kunna delta på ett tillräckligt värdefullt sätt i beslutsfattande och i samhällsprocesserna. Deltagande betraktas ofta som fostran in i ett medborgarskap menar Stern. Konventionsstaterna beskriver sig ofta som progressiva och upplysta när det gäller mänskliga rättigheter, medan befolkningen i sig oftast beskrivs ha "backward traditional attitudes". Detta, menar Stern (2006), försvårar arbetet med att implementera konventionen om barnets rättigheter och implementeringsarbetet tenderar att bli retorik och ytterst en fråga om makt.

Englundh (2008) intresserar sig för folkrätt som pedagogiskt åtagande och studerar hur lärandet sker och vilka kunskapsprocesser som utvecklas hos individen och gruppen i en organisation som åtagit sig att implementera konventionen om barnets rättigheter. I en pedagogisk kontext antas implementeringen av konventionen och hur väl denna implementering lyckas vara ömsesidigt beroende av individers och arbetsgruppers lärande och kunskapsprocesser. Detta tänkande bygger på ett konstruktivistiskt synsätt som utgår från att individen och gruppen konstruerar kunskap om omgivningen i samspel mellan sinnesintryck och tidigare erfarenheter. Det konstruktivistiska visar på betydelsen av både att individen och kollektivet är aktiva för att implementeringen ska lyckas och konventionens artiklar få en praktisk konkret betydelse för människor.

Englundh (2008, s. 252–253) visar att "det som finns skrivet i dokument lämnas till den enskilde att genomföra och i tröga och komplexa organisationer finns ett stort utrymme att inte göra det". Den genomgående synen på barnet är att barn är föremål för olika åtgärder och beslut, dvs. objekt i stället för aktiva subjekt. I ett fåtal fall, säger Englundh (2008), har barn fått komma till tals trots att barn beskrivs som sköra och i behov av hjälp och stöd. Denna skörhet till trots har barn ändå rätt att säga sin mening i frågor som berör dem. Välgrundade beslut som berör barnets bästa görs av personer som har utgångspunkt i forskning, lång yrkeserfarenhet, yrkeskompetens och sjukvård. I en del informanternas beskrivningar finns det utsagor som visar att de på grund av sin erfarenhet förstått att barn kan svara för sig själva, ta emot information och förstå följder av beslut, sådana aspekter som är i samklang med konventionens innebörd. De personer som däremot saknar yrkeskompetens, yrkeserfarenhet eller vana att möta barn tenderar att fatta beslut i enlighet med barnets bästa om de fått utveckla sina kunskaper om barnkonventionens innebörder och konsekvenser för barnet. Kunskaps- och implementeringsprocesser är således ömsesidigt beroende av varandra och individen i en organisation är bunden till sin position och inte fri att agera självständigt hävdar Englundh (2008, 2009).

Utmaningarna i att implementera olika policydokument och att praktiska förverkliga dessa i olika verksamheter blir tydlig när de studeras dokument- och handlingsnivå, dvs. mellan att dra upp riktlinjer och att praktiskt förverkliga i praktiken. Enligt Englundh (2008, s. 253) blir glappet mellan "politisk avsikt och praktik" synlig när kunskapsprocesser och implementering av barnkonventionen inte går hand i hand. Glappet mellan politisk avsikt och praktik blir en svår utmaning att anta om det finns personal som har uppfattningen att "de redan gör det här" eller att det inte har "bäring" för deras verksamhet. Inom olika områden och på olika nivåer i samhället verkar det vara svårt att definiera, sätta innebörder i konventionens artiklar (t.ex. barnets bästa) som skulle leda till konkreta handlingar. Englundh (2008, s. 252) menar att resultaten från studien "indikerar att barnet får litet utrymme i samhället med utgångspunkt i konventionen, förutom när de ska skyddas, värnas om eller omhändertas". Detta trots att en hel del av informanterna i studien har kunskap om och förhåller sig positiv till en implementering av konventionen.

Sammanfattning

Forskning om delaktighet och inflytande kretsar kring vad barns delaktighet i pedagogisk praktik innebär och hur detta tar sig uttryck. Resultat från dessa studier visar generellt att delaktighet är någonting

som skrivs in i verksamhets- och läroplaner medan den pedagogiska praktiken visar att den konkreta implementeringen inte alltid syns så tydligt. Även om delaktighet i en del läroplaner är sparsamt definierat pekar studier, gjorda bland yrkesverksamma pedagoger, på att delaktighet anses viktigt i den pedagogiska praktiken. Pedagoger anser att barn ska göras delaktiga i verksamheten, samtidigt som barn inte konkret får erfara delaktighet på grund av andra barns agerande eller pedagogers förhållningssätt. Leksituationer uppfattas ofta som situationer i vilka barn själva är aktiva och erfar delaktighet, medan planerade aktiviteter tenderar mera ofta att bli vuxenstyrda.

Studier visar att delaktighet och inflytande som en del av den pedagogiska praktiken uppfattas och tolkas olika bland pedagoger. I sådana avseenden där delaktighet tolkas utifrån ett mera snävt perspektiv får direkta återverkningar på barns möjligheter att erfara delaktighet och utveckla demokratiskt förhållningssätt i daghemsmiljön. Yrkesverksamma pedagoger som ingår i en del studier framhäver att barns delaktighet blir problematiskt om barngruppen är för stor och antalet pedagoger per barn för litet. Pedagoger har ibland behov av kontroll och ibland behov av att själva utveckla pedagogiska metoder och tillvägagångssätt för att göra barn mera delaktiga i verksamheten. Behovet framkommer i studier där pedagoger uttrycker brister i sina egna förhållningssätt men samtidigt en medvetenhet om att barns delaktighet och möjligheter att påverka är någonting de inte kan bortse från. Enligt olika internationella och nationella styrdokument betonas att barn har rätt att vara delaktiga i det pedagogiska sammanhang, den lärandemiljö som hon eller han befinner sig i. Barns delaktighet ställer krav på pedagoger som ska förverkliga och skapa förutsättningar för detta i pedagogiska sammanhang. Delaktighet och inflytande i relation till lärande kräver problematisering och konkretisering. Yrkesverksamma pedagoger, i olika studier, uttrycker behov av hjälp och stöd för att implementera barns delaktighet och inflytande i daghemsmiljöer. Detta genererar behov av mera forskning och utvecklingsarbete. Delaktighet i relation till barns lärande presenteras ofta på ett mera allmänt men retoriskt tydligt sätt. Däremot är inte barns delaktighet i relation till delaktighet som lärandeobjekt lika tydlig.

4.3 Daghem som mötesplats för gemenskap och lärande

Daghem utgör mötesplats för både barn och pedagoger. Forskning visar att gemenskap barn emellan utgör en central aspekt av barns villkor, erfarande och lärande i daghemsmiljön.

Barns gemenskap och samlärande i förskolan

Barns gemenskap i förskolan är av intresse både ur ett pedagogiskt perspektiv med fokus på barns samlärande men också ur andra forskningsperspektiv som bidrar med en förståelse av vad barns gemenskap innebär för dem själva. I en etnografisk studie fokuserar Ivarsson (2003) på att betrakta barn som sociala aktörer och genom dem söka förståelse för hur barn konstruerar gemenskap och hur denna gemenskap skapas och kommer till uttryck i förskole-sammanhang.

Av intresse är att ta reda på hur förskolans sätt att organisera tid och rum eventuellt begränsar barns möjligheter att skapa och ingå i gemenskap med andra barn. I sammanhanget är Ivarsson också intresserad av att ta reda på hur barnen själva bidrar till att befästa, utvidga och förändra förskolans vardagliga organisation när de skapar och ingår i gemenskap med andra barn. Resultaten visar att organisering av tid och rum strukturerar barnens dagliga aktiviteter, materiella som immateriella samt sociala relationer. I förskolan tillåts barnen konstruera sina egna strategier för att få tillträde till gemenskap med andra barn. Av betydelse för konstruktion av gemenskap är både tid och rum. Ivarsson (2003) menar att organiseringen av tid och rum i förskolan utgör både möjligheter men skapar också begränsningar för hur aktiviteter och sociala relationer får utrymme och tar plats. Organiseringen av tid och rum anger när barnen får leka, vilken sorts lekar, vem de får leka med, när de ska delta i vuxeninitierade aktiviteter och vilka olika platser i förskole-miljön som de kan använda. Ivarsson (2003) menar att rutinaktiviteter i förskolan kan skapa trygghet men också begränsa barnens lärande genom att "andra vet bäst" och på så sätt hindrar lärandet av varandra i gemenskapen.

Barns gemenskap i förskolan kan förstås i som konkurrenssituationer mellan barn som gynnar deras lärande. Konstruktiv konkurrens mellan barn kan bidra till att öka och stödja barns lärande tillsammans och av varandra i förskola och skola hävdar Sheridan och Williams (2007). Genom att utveckla kunskap om konstruktiv konkurrens som pedagogiskt fenomen i lärandesituationer synliggörs hur detta kan användas av pedagoger för att stödja barns lärande. Konstruktiv konkurrens kan förstås som sex dimensioner och som kvalitativt skilda innebörds-kategorier. Dimensionerna sammanfattas i kategorierna: "konkurrens utan vinnare och förlorare", "att sammanlikna kompetenser", "att sporras konstruktivt", "att leda varandra", "att vinna och komma först", samt "att sträcka sig bortom sin egen förmåga". Aspekter som anses betydande för utveckling av konstruktiv konkurrens, sammanfattar Sheridan och Williams (2007, s. 55) i kategorierna: "attityd till konkurrens", "organisatoriska förutsätt-

ningar" och "att inse meningen med att lära". Resultaten visar att fenomenet konstruktiv konkurrens utvecklas, gestaltas och tar form i mötet mellan människor. Konstruktiv konkurrens är konstituerad av olika konstruktiva dimensioner och får sin validitet "genom att dimensionerna relateras till människors erfarenhet, förskolors och skolors styrdokument, barns lärande och strukturer och betingelser i lärandemiljöer" hävdar Sheridan och Williams (2007, s. 59). Det handlar om att förhålla sig till uppgifter och händelser så att samvaron mellan människor erfars som bekräftande och utmanande. Konkurrens kan vara såväl konstruktiv som destruktiv och att konkurrera konstruktivt är något som människan kan lära sig genom att interagera med andra människor. I lärandekontexter får därför lärarens roll och kunskap om vad konstruktiv konkurrens är och hur detta fenomen utvecklas mellan människor stor betydelse (Sheridan & Williams, 2007).

Barns samspel och kommunikation med andra barn gynnar det enskilda barnets lärande. Williams (2006) skriver att när barn lär av varandra i förskolan och skolan finns också lärare och andra vuxna närvarande i sammanhanget. Samspel kan då bli utgångspunkten för ett konstruktivt samlärande bland barnen och därför, menar Williams (2001), är vuxnas förhållningssätt viktiga för att kommunikation och samarbete mellan barnen ska utvecklas.

Etiska möten – barnsyn och lärarstrategier

Etik i småbarns värld och hur barn förhåller sig etiskt gentemot varandra intresserar forskare. Intresset riktas mot hur barn gör etiska överenskommelser och kontrakt sinsemellan, överenskommelser i vilka de värden och normer som barn förväntas förhålla sig mot tydliggörs. I tillåtande daghemsmiljöer där barn blir sedda och hörda, har barn också möjligheter att utvecklas till etiskt ansvarskännande individer som förhåller sig demokratiskt gentemot andra visar forskning. Barns etik visar sig när barn strider för sina rättigheter och värnar om andra barns väl. Barns sätt att vara etiska uttrycks och erfars kroppsligt, både genom gester, mimik, kroppshållning, ord som i känslouttryck. Etiska överenskommelser blir viktiga i barns lek, vilket uttrycks i hur barn förhåller sig till varandra i etiskt avseende (Johansson, 1999, 2001, 2007). Barn förhandlar om hur leken och samspelen ska gå till, vilka roller som är möjliga och vem som ska inneha dem. Barn förhandlar om hur rättigheter ska fördelas och hur man bör handla mot andra. Etiska värden möts och är viktiga i dessa förhandlingar menar Johansson (2007). Barnen försvarar, förhandlar om och gestaltar etiska värden som rättigheter och andras väl. Andra värden som visar sig för barnen är bl.a. rättvisa, att följa konventioner, att göra det rätta och att vara just.

Johansson och Johansson (2003) beskriver i en studie om etik i skolan hur etik förstås och gestaltas av barn och vuxna i skolans värld. I studien som är en tvärvetenskaplig undersökning av arbetet med värdegrundsfrågor i fem klasser med barn i åldrarna 6–9 år har forskarna fokuserat frågor om vad lärare vill att barn ska lära sig om etik. Forskarna problematiserar olika värden ur såväl barns som vuxnas perspektiv. Resultaten visar att i lärarnas arbete med att hjälpa barn att förstå etik, förhålla sig etiskt och hur barn lär sig etik, finns det vissa återkommande mönster. Mönstren handlar om hur lärare fokuserar vissa förmågor som barn har och som de behöver utveckla, att barn ska införliva olika etiska principer och att vissa etiska värden också medför ett visst förhållningssätt (Johansson & Johansson, 2003, s. 27). Mönstren kan förstås som fyra olika bilder av barnet. Den första bilden, eller barnet som formbart, bygger på idén om att barnet är ett oskrivet blad som ska socialiseras till någonting som hon eller han inte ännu är (jfr human becoming). En strategi för detta är, skriver Johansson och Johansson (2003), att barnet lär sig och följer vissa etiska regler i samspel med andra människor. Att följa regler är en förutsättning för att barnet ska utveckla etisk förmåga. Detta lär sig barnet genom att pedagogen styr, ger instruktioner som barnet förväntas följa, samt ställer frågor som barnet förväntas svara på. Detta handlar om att barnet ska lära sig "något de inte har utvecklat kunskaper om ännu" (Johansson & Johansson, 2003, s. 29) och att de ska "göras sociala". Respekt och hänsyn är de värden som oftast betonas i denna syn på barn och barndom.

Det goda barnet, eller den andra bilden, innebär att läraren bemöter barnet som en jämlik individ med en inneboende förmåga att agera etiskt gott. Genom att lyssna och respektera barnet frammanas också barnets egen förmåga att agera gott. Pedagogen kan med hjälp av samtal och genom att själv agera som en god förebild skapa möjligheter för att det goda i barnet ska komma till uttryck. Respekt, allas lika värde och andras väl är centrala värden inom ramen för detta synsätt menar Johansson och Johansson (2003).

Den tredje bilden, eller det emotionella barnet, handlar om barnets känslor och hur det kan leva sig in i andras känslor. Andras väl med betoning på det gemensamma väl, ligger nära ett synsätt på barn och barndom inom vilket känslor är viktiga hävdar Johansson och Johansson (2003). Pedagogerna, som uttrycker detta synsätt anser att det är viktigt att barnen bryr sig om varandra, tar hänsyn till varandra och gruppen och kan leva sig in i andras situation. Solidaritet och omsorg om den som har det svårt är uttryck för detta. Johansson och Johansson (2003, s. 42) menar:

Att aktning för andra är ett etiskt värde som barn ska upptäcka och utveckla. Men relationen mellan empati och moral är

knappast självklar. Det kan också vara så att lärare i sin ambition att få barn att känna som andra även skapar andra känsloupplevelser hos barnen, till exempel maktlöshet. Detta gör arbetet med empati till en komplex fråga i pedagogisk verksamhet.

I idén om det förnuftiga barnet, den fjärde bilden, framträder barnet som ansvarsfull, logisk och kapabel att fatta bra och förnuftiga etiska beslut. Detta kräver dock att barnet får hjälp av en vuxen, som också har en tilltro till barnets förmåga att resonera och komma fram till egna slutsatser. De lärare som, enligt Johansson och Johansson (2003, s. 43) betonar "den barndomssyn som bygger på ett förnuftigt barn lyfter fram respekten för individens frihet och integritet", arbetar också med att öka barnets möjligheter till inflytande i sin egen läroprocess samt möjligheter till att få uttrycka sig och få sin röst hörd. I pedagogiska sammanhang där läraren har tilltro till barnet som en förnuftig individ, får barnen oftast vara med och formulera de etiska regler som ska gälla i klassen. Eftersom barnen medverkat till och gemensamt tillsammans med läraren kommit överens om reglerna måste alla följa dem.

Dessa fyra bilder av barnet saknar alla en viktig beståndsdel, menar Johansson och Johansson (2003), eftersom det saknas en koppling mellan barn och vuxna som parter i en relation. Bilderna av barnet innefattar också en dualism mellan barn och värld och moralen förväntas gå från det yttre till det inre, från vuxen till barn, från omgivning till barn. Genom detta missar lärarna att etik handlar om relationer och att etiska värden kommer till uttryck i mötet mellan människor. Johansson och Johansson (2003, s. 259–260) hävdar "att det yttre är intrasslat i det inre och tvärtom" och att så länge bilderna av barnet inte kopplas till en rationell idé om etik försvinner lärarens del i processen. Detta kan leda till att etik förs till en egenskap hos en enskild person, i stället för något som finns mellan människor. Etik "görs" i mellanmänniskliga processer och att den etiska väven är sammansatt och brokig. Trots tanken om att barnet är helt och odelbart vad beträffar tankar, känslor, språk och sinnen, menar forskarna att de olika bilderna av barnet tenderar att splittra upplevelsen av barnet i olika färdigheter. I förskolan och skolans värld är det särskilt den kognitiva sidan av det etiska lärandet som uppmärksammas. I alla mänskliga relationer finns makt och den etiska frågan handlar om hur makt används. Att agera etiskt gott verkar ändå vara en övergripande tanke, önskan, hos pedagogerna (Johansson & Johansson, 2003).

Sammanfattning

Forskning visar att pedagogers grundläggande värderingar, pedagogiska grundsyn och förhållningssätt gentemot barn också får konsekvenser för den pedagogiska praktiken. Resultat från dessa studier visar generellt att pedagogens sätt att betrakta barn på får tydliga återverkningar på hur pedagogen förhåller sig gentemot barn och indirekt vilka möjligheter barn får att erfara och lära.

Daghem utgör en arena för barns möjlighet till gemenskap och lärande. Studier visar att daghemsmiljön i flera avseenden kan främja barns lärande och i gemenskap med andra barn lära tillsammans och av varandra. I samspel mellan barn uppstår konkurrenssituationer som enligt tidigare forskning har visat sig kunna vara gynnsamma för barns lärande. Konkurrens kan ta sig uttryck som destruktiva handlingsmönster mellan barn men också konstruktivt i betydelsen att barn lär sig av varandra. I sammanhanget är pedagogens kunskap om konstruktiv konkurrens och hur detta kan användas för att främja barns lärande av betydelse. I gemenskap och kommunikation med andra barn och vuxna utvecklar barn olika förmågor. Tidigare forskning visar att pedagogers förhållningssätt styr riktningen på aktiviteterna i daghem genom att daghemspraktiken som miljö inte organiseras så att barn får utrymme att erfara och lära. I tillåtande miljöer får barn möjligheter att i samspel med andra barn och vuxna lära tillsammans spontant eller organiserat, vilket gör att samlärandet skapar förutsättningar för barns delaktighet. Barns gemenskap utgör möjliga arenor för problematisering av demokratiska frågor och tillgängliga miljöer i vilka demokrati som lärandeobjekt kan utvecklas.

Studier visar att redan småbarn är etiska i sina sätt att förhålla sig till andra barn och vuxna i omvärlden. Trots att småbarn inte alltid har ett utvecklat språk och förmåga att uttrycka sig visar barn genom sina kroppsuttryck att de kan förhålla sig etiskt, uttrycka etiska värden och göra etiska överenskommelser. Däremot är det inte givet att pedagoger har en medvetenhet om barns etik och förstår barns sätt att uttrycka etiska värden. I relation till detta behöver barns lärande om demokratiska frågeställningar utvecklas och medvetandegöras hos pedagoger som alla har ett demokratiskt uppdrag att arbeta med. Demokrati och demokratiskt förhållningssätt som lärandeobjekt, men också som forskningsobjekt, i relation till det ovanskrivna bidrar till ökad kunskap om hur barn blir demokratiska.

5 Metodologiska överväganden

Föreliggande avhandling handlar om dimensioner av demokrati som det framträder i mötet mellan barn och pedagoger i daghem. I detta kapitel presenteras metodologiska vägval som jag som forskare gör med utgångspunkt i det syfte och den forskningsfråga min studie söker svar på. Studien bygger på en abduktiv metodologisk ansats, där jag rör mig mellan teori och empiri- och erfarenhetsgrundad empirinära slutledning vid analysen av datamaterialet. Studien är deskriptiv och explorativ till sin karaktär, eftersom min ambition är att i resultatredovisningen (kapitel 6) så noggrant som möjligt beskriva empirinära samspelssituationer mellan barn och pedagoger.

Syftet med studien är att undersöka dimensioner av demokrati som det framträder i mötet mellan barn och pedagoger, mera specifikt utifrån delaktighet, jämlikhet, ömsesidighet och respekt som direkta lärandeobjekt. Forskningsfrågan som ställs är vilka aspekter som visar sig bli kritiska att urskilja när dimensioner av demokratiskt förhållningssätt synliggörs i möten mellan småbarn i åldrarna 1–5 och pedagoger. För att öka förståelsen för vad det innebär att bli demokratisk används variationsteoretiska begrepp i analysen av datamaterialet. Variationsteorin erbjuder en förståelseram för att analysera, tolka och förstå hur kritiska drag av lärandeobjekt kan urskiljas för att människan ska utveckla sin förståelse av något specifikt lärandeobjekt. Studiens tar sin utgångspunkt i såväl fenomenografi som variationsteori, vilket också indikerar en ansats som reflekterar en icke-dualistisk ontologi.

5.1 Variationsteoretisk ansats

I detta delkapitel presenteras variationsteorin som forskningsansats och med utgångspunkt i fenomenografins fokus på människors sätt att uppfatta, erfara och lära. Forskare som använder sig av fenomenografi som forskningsansats intresserar sig för människors kvalitativt skilda sätt att uppfatta och erfara olika fenomen i omvärlden. Analyser av datamaterial beskriver hur fenomen i omvärlden uppfattas och vilken innebörd de har för olika människor. När människan lär sig lär hon sig också att urskilja aspekter av ett

fenomen som hon inte tidigare varit medveten om. Människan blir då medveten om olika fenomen som hon inte tidigare erfarit (Marton & Booth, 2000; Marton, 2015).

Människans varande i världen och sätt att uppfatta sin omvärld bygger på en *icke-dualistisk ontologi*, vilket innebär att det inte finns en yttre objektiv värld och en inre subjektiv, utan världen konstitueras som en intern relation mellan den yttre och den inre världen. I ontologiskt avseende innebär detta att det enbart finns en värld, den av människan upplevda och erfarna (Marton & Booth, 2000). För att ta reda på hur människor uppfattar och erfar olika fenomen i sin omvärld måste forskaren utforska människans erfarenhetsvärld genom att fråga eller studera hennes handlingar, vilket indikerar en *abduktiv* och *explorativ metodologi*.

I fenomenografiska och variationsteoretiska studier utgör lärande fokus. Av intresse är hur det kommer sig att någon kan lära sig någonting och hur människan erhåller kunskap om olika fenomen i sin omvärld. *Epistemologiskt* bygger såväl fenomenografien som variationsteorin på tanken om att människan är en aktiv varelse som själv konstruerar sin kunskap. Barn konstruerar således själv sin kunskap, men för att lära sig någonting nytt måste barn utmanas av pedagoger som skapar förutsättningar för att barn ska upptäcka och få syn på det som ska läras. I småbarnspedagogiska sammanhang utgör pedagogen en viktig kunskapsresurs som med hjälp av olika verktyg kan utmana barns lärande. Erfarna pedagoger innehar ofta mycket kunskap som är outtalad och inte synlig att delas av barn, menar Lo (2014). Detta gör att det krävs kunskap om och medvetenhet om barns olika sätt att lära men också verktyg för pedagogen att erbjuda barn sin kunskap. För att barn ska lära sig nya saker måste de först lära sig att urskilja olikheter i ett lärandeobjekt, dvs. i det som läras, och sedan upptäcka likheter (Marton, 2015). Om barn ska utveckla en djupare förståelse av ett visst fenomen eller utveckla en viss förmåga måste pedagogen, enligt Lo (2014), ställa frågan om vad som krävs för att barn ska kunna utveckla den förmåga som efterfrågas. Lärandeobjektet syftar då på vad barn behöver lära sig för att uppnå önskade mål.

Variationsteorin erbjuder ett forskningsperspektiv som gör det möjligt att studera detta i den pedagogiska praktiken. Teorin ger den begreppsapparat som behövs för att studera, analysera och tolka barns och pedagogers samspel med avseende på dimensioner av demokrati och demokratiskt förhållningssätt. Vissa kritiska drag är lättare att identifiera än andra. Lo (2014) menar att det är pedagogens uppgift i pedagogisk praktik, eller som i detta fall också forskarens uppgift i forskning, att identifiera sådana kritiska drag som barn kan ha svårigheter med att förstå. Ibland har barns svårigheter att lära sig

någonting en koppling till pedagogers egna svårigheter med att urskilja kritiska drag i ett lärandeobjekt. Detta förtydligar Lo (2014, 38) med att skriva att det kan vara svårt "för lärare att urskilja de kritiska drag som utgör problem för eleverna om de inte själva har något problem med att urskilja dessa drag". Detta leder till att pedagoger omedvetet förbiser dragen. I enlighet med variationsteorin används begreppen *dimensioner*, *aspekter*, *drag* i avhandlingen. Marton (2015, s. 47) förklarar *dimensioner av variation och värden* enligt följande:

The meaning of features originates from how they differ from each other. The aspect (color) is the experience of difference, and the features (colors) are those things that differ. Color is a *dimension of variation* and different colors are *values* in that dimension. Values correspond to features, and dimensions of variation corresponds to aspect [...]. A critical aspect is thus a critical dimension of variation and a critical feature is a critical value".

Enligt Lo (2014, s. 75) är "skillnaden mellan ett kritiskt drag och en kritisk aspekt att den senare syftar på en dimension av variation och den förra är ett speciellt värde i denna dimension av variation". Därtill betonar variationsteorin att det är omöjligt för någon att urskilja ett kritiskt drag utan att veta vilka kritiska aspekter draget tillhör och att dragen och aspekterna är oskiljbara. Kritiska drag kan inte enbart identifieras på förhand genom t.ex. analyser av läro- och verksamhetsplaner utan bestäms alltid empiriskt. Genom att analysera demokratiskt förhållningssätt som lärandeobjekt framträder dimensioner av demokrati, kritiska aspekter och drag som barn ska urskilja för att utveckla demokratiskt förhållningssätt. Dimensioner, aspekter och kritiska drag utgör analysobjektet i föreliggande studie.

5.2 Datainsamling och genomförande

Det empiriska datamaterialet har samlats in med hjälp av videokamera. I detta kapitel presenteras videografi som metodologisk ansats. Därefter följer en beskrivning av undersökningsgrupp och urval av informanter samt studiens praktiska genomförande.

5.2.1 Videografi som metodologisk ansats

Föreliggande studie är deskriptiv och explorativ till sin karaktär. Eftersom min ambition som forskare är att så empiri- och praxisnära som möjligt beskriva olika samspelsituationer mellan barn och pedagoger i daghemsmiljön presenteras resultaten i episodbeskrivningar. I beskrivningarna ingår såväl barnens som pedagogernas

verbala utsagor som deras handlingar. Min avsikt är inte att testa på förhand fastslagna hypoteser, utan datainsamlingen sker med öppet sinne i daghemsmiljöer men med viss förankring i tidigare studier och teori. Detta gör att studiens metodologiska ansats varken är induktiv, som är brukligt i videografiska studier, eller deduktiv utan *abduktiv* (se kapitel 5.3).

Videografi är relativt ny som metodologisk ansats (Bae, 1988, 2005; Björklund, 2007; Lindahl, 1996, 2002; Still, 2011). Videografi härleds ur latinets *video*: 'jag ser' och grekiskans *graphein*: 'skriva och teckna'. Detta innebär att ett videografiskt tillvägagångssätt möjliggör för forskaren att fånga och beskriva, med hjälp av audiovisuella rörliga videobilder, det man ser i människors handlingar i den miljö och kontext de befinner sig (Lindahl, 2002). Mitt metodologiska tillvägagångssätt vid datainsamlingen är explorativ (undersökande) eftersom datamaterialet samlas in genom att jag fysiskt själv befunnit mig på de daghemsavdelningar som ingår i studien och med hjälp av videokamera dokumenterat vardagliga händelser. Fördelen med videografisk metodologi är att forskaren själv befinner sig på plats när data samlas in och kan göra kompletterande tilläggsanteckningar efter varje filmning. Genom videografisk metodologi får forskaren data som dels visar människors handlingar, dels den verbala kommunikationen mellan människor. Ett videografiskt tillvägagångssätt ger också forskaren möjligheter att studera säregna och multipla men också mångfalden av en företeelse.

Videoobservationer kan ibland ge upphov till viss tveksamhet och skepsis bland dem som observeras. Tidigare observationer (bl.a. Lindahl, 1996; Johansson, 1999; Pramling Samuelsson & Lindahl, 1999) som skett med hjälp av videokamera visar att barn är lättare att videofilma än vuxna. Barn förhåller sig mera naturligt till att bli videofilmade och reagerar oftast inte alls på att de observeras med kamera. Lindahl (1996; 2002) visar i sin forskning att vuxna människor oftare än barn behöver mera tid för att vänja sig vid att bli filmade. Vuxna har kanske förväntningar på ett forskningsprojekt och har svårt att agera naturligt i samspelet med barn. Detta, menar Lindahl (2002), kan visa sig i form av bristande uppmärksamhet, intresse, stress eller forcerat arbete, beteenden som inte är avstressade och naturliga. En av de viktigaste fördelarna med att samla in data videografiskt är att forskaren har möjlighet att återse datamaterialet upprepade gånger under forskningsprocessen. Videoobservationerna kan sägas förlänga rådata, vilket Lindahl (2002, 157) menar att "möjliggör för forskaren att själv fatta beslut om urskiljning av det önskade fenomenet vid analystillfället". Videomaterialet kan analyseras upprepade gånger och ger forskaren möjligheter att upptäcka nya aspekter och olika handlingssätt hos dem som observeras (Lindahl, 2002; Lindahl, Lundkvist & Öhberg, 2004; Björklund, 2007).

Den videografiska ansatsens syfte är, enligt Björklund, 2010, 25), att "beskriva och tolka innebörden i mänskliga handlingar i det naturliga sammanhang som de förekommer". I sammanhanget strävar forskaren efter att förstå barn i den värld de erfar, lär och möter andra människor samt utforskar sin omvärld.

5.2.2 Pilotundersökningen

Innan den huvudsakliga datainsamlingen inleddes gjorde jag en pilotundersökning för att testa datainsamlingsinstrumentet och bilda mig en uppfattning om hur videofilmning fungerar. Det var nödvändigt att testa hur videokameran fungerade tekniskt, men också som datainsamlingsinstrument eftersom videomaterial är ofta omfångs- och nyansrikt.

Småbarnsavdelningen Spoven, en avdelning för barn i 1–3-årsåldern, fick fungera som pilotavdelning. På avdelningen fanns åtta pojkar och fyra flickor, varav det yngsta barnet är ett år och sex månader gammalt och det äldsta tre år och sju månader. En av utmaningarna var att testa datainsamlingsinstrumentet på en avdelning för de allra yngsta barnen eftersom deras verbala språk inte är så utvecklat. Utgångspunkten var att det syns i deras handlingar vad de riktar sin uppmärksamhet mot och det är möjligt att samla data genom videofilmning. Videofilmningen generade tio timmar film. Två barnträdgårdslärare, en barnskötare och en assistent arbetar på småbarnsavdelningen. Under de dagar, så länge datainsamlingen pågick, fanns en praktikant på avdelningen. Det främsta syftet med pilotstudien var att testa hur videotekniken som tekniskt datainsamlingsverktyg fungerar. Ett annat syfte med pilotstudien var att testa om det är möjligt att samla in data, undersöka och få svar på mitt forskningsfenomen med hjälp av videokamera. Resultatet, i form av episodbeskrivningar, från pilotundersökningen presenterades för och diskuterades med en *medbedömare* i syfte att testa trovärdighet och instrumentets validitet. Medbedömaren fick ta del av syfte, forskningsfråga och preanalyserade episoder samt se de utvalda videoinspelade observationerna. Medbedömaren gjorde egna analyser och dessa diskuterades sedan i relation till mina. Det visade sig att samstämmigheten var hög, men att medbedömarens kommentarer hjälpte mig att bli ännu tydligare med fokus vid filmningarna och att vara tydlig i vad som analyseras och hur episoderna tolkas. Efter diskussionen med medbedömaren valde jag att för den fortsatta datainsamlingen fokusera på barnen och endast de pedagoger, dvs. barnträdgårdslärare och barnskötare, som ingick i de pedagogiska teamen.

Pilotstudien gjorde det möjligt att testa datainsamlingsverktyget i relation till det syfte som ställts för studien och den forskningsfråga empirin förväntas ge svar på. Utmanande var och är att som forskare ha fokus för forskningen klart för sig och inte låta sig ryckas med i olika andra skeenden i miljön som inte har relevans för studien. Pilotstudien gav mig vetskap om att ett videoinsamlat material är omfångsrikt, nyansrikt och att fokus vid insamlingen bör vara så tydligt som möjligt. Det som pilotstudien också gjorde mig uppmärksam på är nödvändigheten av att bestämma på förhand om ett barn i taget följs med kamera eller om filmningen ska vara mera stationär. Jag valde att följa barngruppen på respektive avdelning genom att själv hålla i kameran och följa barngruppen och fokusera på samspel mellan barn och pedagoger. Pilotstudien gjorde mig ytterligare uppmärksam på att jag som forskare behövde göra klart för informanterna att jag var där i forskningssyfte och inte som delaktig i verksamheten.

5.2.3 Undersökningsgrupp och urval

Undersökningsgruppen och det urval som gjorts för studien presenteras i detta kapitel. Urvalet var medvetet eftersom jag valde att samla data från daghem som finns i olika kommuner. Avsikten är att framledes, efter färdigställande av denna avhandling, göra jämförande analyser med avseende på demokratifrågor. Undersökningsgruppen i studien består av barn i åldrarna 1–5 år samt pedagoger på fem daghem, sex avdelningar på fem olika orter i Svenskfinland. Det empiriska datamaterialet består av data som insamlats på två småbarnsavdelningar och fyra avdelningar med barn i åldrarna tre till fem år. Pedagogerna består av barnträdgårdslärare och barnskötare. Det totala antalet barn som ingår i undersökningen är 85 och pedagogernas antal 16.

I Figur 1 synliggörs antalet barn på varje avdelning som ingår i undersökningen, fördelade på två småbarnsavdelningar för barn i åldrarna 1–3 år och fyra avdelningar för barn i åldrarna 3–5 år. I figuren synliggörs antalet personal som ingår i studien. Under datainsamlingen har annan tillfällig personal, såsom assistenter eller praktikanter befunnit sig på avdelningarna. Eftersom dessa inte ingår i den ordinarie personalen, det pedagogiska teamet ingår de inte heller i den grupp av pedagoger som utgör informantgrupp i denna studie.

Med pedagogiskt team avses barnträdgårdslärare och barnskötare som tillsammans är med och planerar verksamheten.

Avdeln./ålder/ personal	Daghem: Staren	Daghem: Duvan	Daghem: Sparven	Daghem: Svalan	Daghem: Tranan
1–3-åringar				Flickor: 3 Pojkar: 8	Flickor: 4 Pojkar: 8
3–5-åringar	Flickor: 6 +1 ¹² Pojkar: 3 +1	Flickor: 10 Pojkar: 11	Flickor: 5 Pojkar: 7	Flickor: 8 Pojkar: 10	
Barnträdgårds- lärare	1	1	2	1 (1–3 år) 2 (3–5 år)	1
Barnskötare	1	2		2 (1–3 år) 1 (3–5 år)	2

Figur 1. Antalet barn och pedagoger som ingår i studien.

Det videografiska datamaterialet består av 90 timmar videobandade samspelssituationer där barn i åldrarna noll till fem år samspelar med varandra och med pedagogerna. Innan själva datainsamlingen startade riktades en skriftlig anhållan, till varje kommuns dagvårdsavdelning (se bilaga 1), om lov att få utföra undersökningen. Efter att lov erhöles kontaktades varje daghemsföreståndare i respektive daghem samt den personal som var tilltänkta som informanter. Personalen, i huvudsak barnträdgårdslärare och barnskötare, informerades om vad undersökningen går ut på och vad ett deltagande innebär. Efter informationen fick varje person ge sitt samtycke till deltagande, samtliga samtyckte och ingen vägrade delta (se bilaga 3). Informanterna garanterades konfidentialitet, vilket innebär att inga namn på barn, pedagoger, daghem, kommun eller annat som kan röja identitet och lokalisering nämns i avhandlingen.

Eftersom barnen är minderåriga och inte själva kan förväntas förstå innebörden av att ge sitt samtycke till att ingå i undersökningen ordnades föräldramöten på samtliga daghem under vilka jag som forskare presenterade min forskningsidé och hur undersökningen skulle genomföras. Föräldrarna fick ställa frågor, jag som forskare svarade och förklarade, och sedan ombads föräldrarna skriva under en försäkran, ge sitt samtycke till, att barnet fick delta i undersökningen (se bilaga 2).

Nästan samtliga barns föräldrar, personal och dagvårdsledning i de städer och kommuner som ingår i undersökningen gav sitt samtycke

¹² "+1" betyder att en flicka och en pojke (från förskolan) vistades på avdelningen några timmar varje eftermiddag eftersom förskolan var fyra timmar och barnen behövde heldagsvård. Barnen ingår i den studerade barngruppen.

till att undersökningen genomfördes på det daghem som berörde dem. Ett barn fick inte delta i undersökningen men föräldrarna gav sitt samtycke till att barnet fanns i verksamheten när filmningen pågick under förutsättning att barnets handlingar och uttryck inte analyseras. Ett annat barns föräldrar gav sitt samtycke till att barnet deltar, men barnet får inte synas på film som visas offentligt. I övrigt begränsades inte min datainsamling av yttre aspekter i daghemsmiljöerna, vilket möjliggjorde ett öppet och explorativt förhållningssätt till datainsamlingen.

5.2.4 Undersökningens genomförande

Datainsamlingen genomfördes med hjälp av videokamera och samlades in genom att jag själv vistades på de avdelningar som ingår i studien, under flera veckor. Vistelsen på respektive avdelning omfattade tre till fyra veckor i sträck. Insamlingen av datamaterialet skedde enligt videografisk metod. Detta innebär att forskaren med hjälp av videokamera och audiovisuella rörliga videobilder försöker beskriva det som kan ses, uppfattas i människors handlingar och uttryck. Observationer med hjälp av videokamera kan observeras öppet eller dolt. Dolda observationer kan leda till etiska dilemman eftersom forskaren inte med öppet sinne kan ställa relevanta frågor kring forskningsfenomenet (Lindahl, 2002). Jag valde att observera öppet, vilket möjliggjordes eftersom barnen och pedagogerna accepterade min närvaro i deras vardagsmiljöer. För att lyckas med detta är det viktigt att etablera ett förhållande till informanterna som bygger på tillit och respekt. Innan datainsamlingen startade vistades jag vid respektive daghem under ett par dagar för att bekanta mig med miljöerna men framförallt för att barnen och pedagogerna skulle lära känna mig.

Ett videografiskt insamlat material består oftast av ett stort antal videofilmer och omfattar många samspelssituationer mellan barn och pedagoger. I videografiska studier är det av intresse att studera småbarns och pedagogers såväl verbala som den icke-verbala kommunikationen och förstå samspelsinnehåll. Datainsamlingen skedde etappvis vilket innebär att jag av praktiska skäl befann mig på ett daghem i taget. Det empiriska materialet samlades in vid lekstunder, fria aktivitetsstunder (i viss utsträckning också ledda), tambursituationer, matsituationer, utevistelser och i någon mån när föräldrar lämnat sitt barn på daghemmet på morgonen och eller hämtat barnet från daghemmet på eftermiddagen.

Fältanteckningar och forskningsloggbok

En forskningsloggbok fungerar ofta, enligt Bell (2006), som forskarens personliga "kom-ihåg"-logg. Forskningsloggen kan fungera som ett komplement till andra datainsamlingsmetoder och används oftast av forskaren i syfte att hålla ordning på olika skeenden under datainsamlingen. Forskaren antecknar hur undersökningen fortskrider, goda idéer, händelser och skeenden som dyker upp under datainsamlingen och som kan vara viktiga att ta i betraktande när själva analys- och tolkningsarbetet tar vid. Loggboken kan därmed utgöra en form av preanalysredskap. I sammanhanget när Larsson (2005, s. 19) diskuterar kvalitetskriterier i kvalitativ forskning väljer han att kalla loggböcker för 'forskningsbiografier' i den mening att "det handlar om forskarens mera informella berättelser av hur det gick till under en datainsamling". Forskaren reflekterar över och relaterar forskningsresultaten till det sociala sammanhang som själva forskningsprocessen ingick i.

Eftersom min undersökning består av videografiskt insamlat material från flera daghemsavdelningar där barn och pedagoger deltar valde jag att efter varje filmning skriva ner anteckningar och noteringar om intressanta samspelssituationer. Anteckningarna använde jag som stöd vid bearbetningen av datamaterialet och i analys- och tolkningskedet. Eftersom andelen film är stor i min undersökning och utmanande att hantera fann jag fördelen med att använda fältanteckningar och forskningsloggbok som hjälp för att kunna hantera informationen jag fick. Anteckningarna är systematiserade så att datum för filmning, namn på daghem, barnens och pedagogernas namn finns antecknade, klockslagen i filmsekvenserna noterade vilket underlättade hanteringen av intressanta observationer när analysarbetet startade. Genom detta förfarande gjorde jag redan vid insamlingstillfällen preanalyser som visade sig hållbara också när det egentliga analysarbetet tog vid.

5.3 Analys och tolkning av datamaterialet

Videografisk analys och tolkning förutsätter att datamaterialet beskrivs och analyseras som en helhet. I sammanhanget är det viktigt att forskaren testat och nått säkerhet i sin användning av videokameran för att sedan kunna fånga användbara samspelssituationer. Ett videografiskt insamlat datamaterial är omfångs- och nyansrikt, vilket ställer krav på forskarens noggrannhet och förmåga att inte tappa syftet med studien och fokus för undersökningen under själva analysarbetet (Lindahl, 2002; Björklund, 2007, 2010). I föreliggande studie har jag använt en abduktiv metodologisk ansats vilket möjliggjort en kombination av att hämta inspiration från teorier i

kombination med erfarenhetsgrundad empirinära slutledning vid analysen av datamaterialet. Alvesson och Sköldbberg (2008, s. 56) förklarar abduktiv som metodologisk ansats enligt följande:

Abduktionen utgår från empiriska fakta liksom induktionen, men avvisar inte teoretiska förföreställningar och ligger i så måtto närmare deduktionen. Analysen av empirin kan t.ex. mycket väl kombineras med, eller föregripas av, studier av tidigare teori i litteraturen; inte som mekanisk applicering på enskilda fall, utan som inspirationskälla för upptäckt av mönster som ger förståelse.

Utgångspunkten för analysen i denna studie är vad som sker i samspelet mellan barn och pedagoger med avseende på dimensioner av demokrati. Mera specifikt har fokus för analyserna varit på innebörden av skeendena, barns efarande och lärande samt deras möjligheter att utveckla demokratiskt förhållningssätt.

Videoobservationerna presenteras i form av episodbeskrivningar, som analyseras och tolkas. En episod är en sammanfattning av ett visst innehåll i en videoobservation. Episoden är mindre i omfattning och fokuserar ett visst skeende som är intressant för forskningen med avseende på syfte och forskningsfrågor. Dessa episodbeskrivningar presenteras i resultatredovisningen som citatliknande beskrivningar som exemplifierar resultaten. *Episodbeskrivningarna* utgör exempel på situationer i vilka barn eller pedagoger tar initiativ till samspel och kommunikation med varandra. Situationer där pedagoger utvidgar samspelet med barn utöver här och nu genom att benämna, förklara och få barnen att reflektera över sina tankar och handlingar i relation till demokrati. Varje episodbeskrivning *kodas* med ett nummer. Detta görs för att hålla ordning på datamaterialet och för att skydda informanterna från igenkänning. För att levandegöra episoderna används *fingerade* namn på barn, pedagoger och i en del avseenden också daghem.

Analysen av datamaterialet startade redan under videofilmningen för pilotstudien och i den forskningsloggbok som jag skrev. I fokus för analysen var demokratiskt förhållningssätt som lärandeobjekt. Enligt centrala principer inom den fenomenografiska forskningsansatsen söker forskaren i datamaterialet efter likheter, skillnader samt mönster i barnens och pedagogernas uppfattningar av demokrati. Uppfattningarna utgör det som träder fram i förgrunden för uppmärksamheten hos informanterna i undersökningsgruppen och det som sedan skiljs ut som aspekter och drag. Drag som tolkas som kritiska för att barn ska utveckla demokratiskt förhållningssätt.

Uppfattningarna är viktiga att identifiera för att fånga de aspekter som blir kritiska att urskilja för att ett visst sätt att förstå hur

demokratiskt förhållningssätt ska bli möjligt. Dimensioner av demokratiskt förhållningssätt sammanfattas i en figur (Figur 2, s. 94) och analysen av datamaterialet har mera specifikt analyserats utifrån delaktighet, jämlikhet, ömsesidighet och respekt som direkta lärandeobjekt. De fyra lärandeobjekten är ömsesidigt beroende av varandra och ska inte uppfattas hierarkiskt strukturerade.

Figuren synliggör dimensioner av variation och visar på mångsidigheten i lärandeobjektet. I samspelssituationerna och i kommunikationen mellan barn och pedagoger visar sig, inom varje aspekt, ett antal kritiska drag som varierar och som blir viktiga för barn att urskilja. Genom att analysera pedagogernas förhållningssätt synliggörs också hur pedagoger arbetar med, möjliggör för barnen att urskilja aspekter och kritiska drag i demokratiskt förhållningssätt som lärandeobjekt. Aspekterna utesluter inte varandra utan är ömsesidigt beroende inom lärandeobjektet. Dialogerna tydliggör innebörder, vidgar förståelsen för hur dimensioner av demokrati kan tolkas och förstås samt vilka aspekter som blir kritiska att urskilja för att utveckla demokratiskt förhållningssätt.

I den fortsatta analysen av utvalda episoder används begreppen *dimensioner*, *aspekter* och *drag* för att systematisera materialet och för att strukturera resultaten från studien. De variationsteoretiska begreppen erbjuder mig som forskare den förståelseram som visar sig nödvändig för att kunna studera demokratiskt förhållningssätt som lärandeobjekt (Lo, 2014; Marton, 2015; Pang, 2003). Med utgångspunkt i den variationsteoretiska ansatsen i analysen är observationer där barn erfar kontraster i innebörd och mening kritiska för att urskilja hur lärandeobjektet kan förstås. Kontraster har därför varit ett bärande begrepp i analys och tolkning av vad som görs möjligt att erfara i de mellanmänniska mötena.

Det visade sig vara mycket värdefullt att jag gjorde preanalyser på datamaterialet redan under insamlingsskedet eftersom det skulle ha varit orimligt att gå igenom 90 timmar film utan att ha någon förförståelse för materialets innehåll. Efter att ha reinventerat preanalyserna "lästes" observationerna upprepade gång utgående från studiens syfte och forskningsfråga. Efter det inledande analyskedet betraktades det faktiska videomaterialet i omgångar och jag prövade och omprövade hållbarheten i de beskrivningar som jag gjorde. Eftersom syftet med studien, och i enlighet med variationssteoretiskt perspektiv, inte är att kategorisera hierarkiskt utkristalliserades ett sätt att presentera resultaten på (se kapitel 6). Analyserna tolkades sedan i relation till studiens syfte och forskningsfråga. Tolkningen av data liknar den hermeneutiska spiralen i vilken delar fogas till helheter, helheter synliggör delar för att det slut skapas en förståelse för analysernas innebörder (Westlund, 2009; Ödman, 2005).

5.4 Kvalitet i kvalitativa studier

Frågan om kvalitet i kvalitativa studier är inte helt enkel att besvara eftersom forskare från olika traditioner och med olika forskningsperspektiv kan ha olika synsätt på detta skriver Thornberg och Fejes (2009). Enligt Larsson (2005) har begreppet kvalitet i relation till begreppen validitet och reliabilitet bestämda innebörder inom den kvantitativa forskningstraditionen, medan det inom kvalitativ forskning finns olika synsätt. Svensson (1996, s. 209) anser att "validitet är överordnat i förhållande till reliabilitet, dvs. om validiteten är god är också reliabiliteten det, men är reliabiliteten god är det inte en garanti för att validiteten också är det". Så långt finns det en samsyn mellan forskare från de båda forskningstraditionerna. Traditionellt sett kan begreppet validitet förstås som i vilken utsträckning den forskning eller de metoder som används verkligen undersöker det som avses att undersöka, medan reliabilitet handlar om hur tillförlitliga de resultat som genereras är. Tillförlitligheten diskuteras också i relation till hur forskaren gått tillväga vid datainsamlingen och hur analys- och tolkningsarbetet genomförts (Thornberg & Fejes, 2009).

Begreppet validitet används ofta för att beskriva kvalitet i forskningen. Thornberg och Fejes (2009, s. 219) använder däremot begreppet kvalitet som ett överordnat begrepp för att:

beteckna en noggrann, systematisk och väl genomförd kvalitativ studie i vilken ett elegant och innovativt tänkande balanserar väl med en kritisk analys. Detta inrymmer både sensitiv eller empatisk närhet och analytisk distans. Studiens resultat och dess slutsatser ska dessutom vara formulerade på ett tydligt och välskrivet sätt och vara väl förankrade i empirin.

Väl genomförda observationer och analyser av data inbegriper betydligt mera än att forskaren bara är närvarande vid observationstillfället eller att "läsa" vad som finns i materialet. Thornberg och Fejes (2009, s. 220) säger "att det krävs kunskap, självdisciplin, utbildning, övning, kreativitet och hårt arbete för att kunna generera trovärdiga och användbara kvalitativa resultat". Enligt Patton refererad i Fejes och Thornberg (2009, s. 220) behöver forskaren inom kvalitativ forskning kombinera följande två grundläggande förhållningssätt:

Ett *kritiskt tänkande* som innebär ett systematiskt och disciplinerat intellektuellt arbete med en rigorös uppmärksamhet på detaljer inom ramen för en helhet och ett sammanhang och med ett kritiskt perspektiv, där framväxande mönster hela tiden provas och ifrågasätts [...] Ett *kreativt tänkande* som innebär att upptäcka och pröva sig fram, att leka med och mejsla fram

olika metaforer, djärvhet, insiktsfullt meningsskapande och att skapa kreativa kopplingar.

Föreställningar om kvalitet i vetenskapliga arbeten är fundamentala och utan sådana kan forskaren inte göra ett gott arbete anser Larsson (2005). Analys och tolkning av informanternas utsagor och handlingar måste också enligt, Kvale och Brinkmann (2009), vara etiskt försvarbart så att utsagor inte förvrängs eller riskerar att övertolkas av forskaren. För att styrka episodbeskrivningarnas och resultatens giltighet i föreliggande avhandling används därför episodbeskrivningar innehållande dialoger mellan barn och pedagoger. Den kunskap som erhålls måste verifieras och bestyrkas, detta sker med hjälp av så noggrant som möjligt beskrivna och verklighetsnära episoder som möjligt.

5.4.1 Kvalitetskriterier i kvalitativ forskning

I detta kapitel beskrivs olika kriterier på god kvalitet i ett forskningsarbete. Larsson (2005, 2009) gör en användbar översikt över kvalitetskriterier, men påpekar samtidigt att samtliga kriterier inte alltid är tillämpbara i all typ av forskning. Forskaren måste därför förhålla sig till vilka kriterier som är gångbara i hennes eller hans forskning.

Kvaliteter som berör framställningen i sin helhet

Perspektivmedvetenhet, det första av kvaliteter som Larsson (2005) nämner, handlar om forskarens skyldighet att redovisa eventuella teoretiska perspektiv som ligger till grund för datainsamlingen och analysen. Perspektivmedvetenhet rör sig också om de antaganden som ligger bakom forskarens val av metodologiska utgångspunkter.

En annan kvalitet benämner Larsson (2005, s. 21) *intern logik*, vilket innebär att det bör råda harmoni "mellan forskningsfrågan, antaganden om forskning och det studerade fenomenets natur, datainsamlingen och analystekniken". Tanken bakom den interna logiken finns idén om en helhet som alla enskilda delar kan relateras till. Kriteriet på kvalitet blir då graden av harmoni mellan del och helhet (jfr hermeneutik).

Varje forskare ska eftersträva god forskningsetik. En god forskningsetik med ett *etiskt värde* innebär att forskaren informerar om och får informanternas samtycke till deltagande i undersökningen, håller datamaterialet konfidentiellt, samt varken förvanskar eller felutnyttjar materialet.

Kvaliteter hos resultaten

Innebördsrikedom är ett kvalitetskriterium som innebär att resultatbeskrivningarna innehåller fylliga beskrivningar som fångar det väsentliga samtidigt som det också inrymmer nyanser, variationer (Thornberg & Fejes, 2009). När det gäller kvalitativa studier, menar Larsson (2005, 2009), handlar resultaten ofta om att gestalta något på ett sätt som gör att nya innebörder uppstår. För forskaren är det särskilt viktigt att fästa uppmärksamheten på hur innebörder gestaltas och i sammanhanget blir en avgörande kvalitet innebördsriikedomen i resultaten.

Struktur är ett annat kriterium som Larsson (2005) nämner. Med struktur avses ett krav på god struktur och överskådlighet i resultatredovisningen. Resultaten ska inte heller drunkna i innebördsriikedom fastän "poängerna" ska vara tydliga. Texten bör ha en så enkel och klar struktur som möjligt och forskarens resonemang ska kunna gå att följa utan att viktiga led saknas (Larsson, 2005; Thornberg & Fejes, 2009). Resultatredovisningen i föreliggande avhandling illustreras med en bild och förklarande text för att underlätta läsningen av resultaten.

Det tredje kriterium som Larsson (2005) nämner kallar han *teoritillskott*. Kriteriet handlar primärt om i vilken utsträckning forskarens syfte med forskningen är att vidareutveckla eller förändra någon befintlig teori eller presentera någon ny teoretisk modell. Syftet med min studie är inte att utveckla teori, utan primärt att undersöka hur dimensioner av demokrati framträder i mötet mellan barn och pedagoger och vilka aspekter som blir kritiska att urskilja att småbarn ska utveckla demokratiskt förhållningssätt.

Validitetskriterier

Det första validitetskriteriet är *diskurskriteriet*, som handlar om i vilken utsträckning påståenden eller argument står sig vid en prövning mot andra alternativa påståenden och argument. Larsson (2005, s. 27) anser att kriteriet om sådant inte kanske har "någon självständig ställning eftersom det antas falla tillbaka på andra kriterier, t.ex. empirisk förankring eller konsistens". Visar sig analysen av data-materialet ha producerat resultat som inte andra finner avgörande svagheter i så menar Larsson att arbetet haft god kvalitet. I föreliggande studie används episodbeskrivningar som är beskrivna utgående från samspelssituationer mellan barn och pedagoger. Beskrivningarna innehåller också dialoger mellan barn och pedagoger för att ytterligare stärka studiens resultat.

Enligt Larsson (2005) är det *heuristiska värdet* ett centralt kriterium vid bedömningen av kvalitet i kvalitativa studier. Heuristiskt i det av-

seendet att läsaren kan övertygas om att se någon aspekt av ett fenomen på ett nytt sätt och att nya kategorier för tänkandet genereras. Kravet är således att en kvalitativ studie ska ge ett kunskapstillskott genom själva gestaltningen. En lyckad gestaltning har retoriska kvaliteter anser Larsson (2005). Episodbeskrivningarna utgör en viktig del i min studie eftersom dessa är beskrivningar av observerade samspels- och kommunikationssituationer med fokus på dimensioner av demokrati och demokratiskt förhållningssätt.

Ett tredje validitetskriterium som Larsson (2005) lyfter fram är *empirisk förankring*, vilket innebär ett krav på att det som påstås i resultatet är väl förankrat i det empiriska materialet. Empirisk förankring innebär då att verkligheten ska stämma överens med tolkningen. Förankring av tolkningen i ett empiriskt underlag är således ett centralt kvalitetskriterium i alla forskningstraditioner, oberoende av vilken syn på verklighetens existens som forskaren har. På samma sätt som det heuristiska kravet förutsätter att forskaren kan övertyga läsaren om att resultaten tillför ny kunskap, ställer den empiriska förankringen krav på att episodbeskrivningarna återger det som observerats i praktiken.

Thornberg och Fejes (2009, s. 227) förklarar *konsistens* som ett kriterium som "handlar om att det inte föreligger en mängd motsägelser mellan olika påståenden i resultatet, att delarna i data och resultatet harmonierar med helheten". Enligt Larsson (2005, s. 31) innebär detta att "med delarna byggs innebörden i helheten upp på samma gång som innebörden i varje del beror på helhetens innebörd". Tänkandet om konsistens harmoniserar med hermeneutikens sätt att tänka om del och helhet. En möjlig spänning kan tänkas finnas mellan forskarens önskan om att inordna en mängd olika omständigheter i samma helhet, vilket kan göra att forskaren glömmer bort att vissa aspekter inte passar in i en helhet. Larsson (2005, s. 32) förtydligar:

[...] tolkningar innehåller praktiskt taget alltid detta problem [...] här finns ett problem utan lösning; tolkningar förutsätter ju ett spel mellan del och helhet. Detta leder i sin tur till en spänning mellan kraven på konsistens och empirisk förankring. Medvetenhet om tolkningars ofullkomlighet och ett gott omdöme krävs därför, när man bedömer arbeten. Vad det handlar om rör i vilket fall som helst en fråga om optimering; att nå så långt som möjligt med hänsyn tagen till båda kriterier.

Det *pragmatiska kriteriet* handlar om hur användbara forskningsresultaten är för den praktiska verkligheten och vilket värde resultaten kan tänkas ha för praktiken. Eftersom datamaterialet samlas in på daghem, både barn och pedagoger deltar, är avsikten att resultaten ska synliggöras på tillgängligt sätt så att yrkesverksamma

pedagoger kan använda resultaten som underlag för pedagogiskt utvecklingsarbete. I mina analyser som bygger på beskrivningar, empiriskt grundade, av verkligheten blir innebördsrikedom särskilt viktig för att läsaren ska kunna följa de analyser och tolkningar som gjorts.

5.4.2 Generalisering

Generalisering handlar om i vilken utsträckning studiens resultat kan appliceras på personer, händelser eller fall som inte har ingått i studien. Generalisering ställer frågor om hur, var, när och för vilka individer eller grupper forskningsresultatet är användbar (Fejes & Thornberg, 2009). Enligt Cronbach refererad i Fejes och Thornberg (2009, s. 230) är:

sociala fenomen alldeles för föränderliga, varierande och kontextbundna för att generaliseras hur som helst. Vid en tidpunkt och inom en viss kontext kanske ett resultat beskriver en existerande miljö mycket väl, men för en annan kontext eller vid en senare tidpunkt behöver det inte alls vara fallet.

Enligt Thornberg och Fejes (2009, s. 231) producerar kvalitativ forskning "gestaltningar (såsom tolkningar, begrepp, och beskrivningar av processer eller mönster) som gör det möjligt för läsaren att identifiera en process eller en kvalitet hos ett fenomen som tidigare inte noterats, reflekterat över eller varit medveten".

Generaliseringen är situerad i den bemärkelsen att den inte kan förutses. Thornberg och Fejes förklarar, med hänvisning till bl.a. Larsson (2009), detta med att generaliseringen inte kan förutses så här:

I stället realiseras den när tolkningar "passar in" i andra fall. Logiken är att användaren av forskningen kan ta del av en tolkning av ett fall och ha denna gestaltning i beredskap när han eller hon möter ett annat fall som kan kännas igen med hjälp av den tolkning som forskaren konstruerat. Generalisering sker således genom igenkännande av resultatets gestaltning i andra situationer. Därigenom bidrar forskningen med identifiering av processer eller mönster som läsaren annars inte är så medveten om. Läsaren kan känna igen en sådan identifierad process eller beskrivet mönster när han eller hon konfronteras med detta i ett specifikt fall.

Användbarheten av resultaten i kvalitativ forskning kan relateras dels till kvalitet, dels till generalisering. De resultat som föreliggande studie genererar kan inte generaliseras och sägas vara allmängiltiga,

men däremot återspeglar resultaten verkligheten i daghemsmiljöerna med avseende på demokrati och demokratiskt förhållningssätt.

5.5 Etiska överväganden

En forskare har i flera avseenden stor frihet att själv bestämma över det forskningsarbete som hon eller han utför under hela forskningsprocessens gång. Trots hög grad av frihet och utrymme för egen kreativitet finns det forskningsetiska principer, riktlinjer och normer för vad som anses etiskt försvarbart (Christians, 2011; Forskningsetiska delegationen, 2009, 2012; Larsson, 2005). Respektfullhet och lyhördhet för en människas person och integritet är alltid viktigt i forsknings- och utvecklingsarbete. Detta blir speciellt viktigt när barn ingår i datainsamlingen eftersom barn är mera sårbara än vuxna och mera utelämnade till forskarens välviljighet (Bae, 2005; Woodhead & Faulkner, 2000). Holme och Solvang (1997) samt Kvale och Brinkmann (2009) betonar den kontinuerliga diskussionens betydelse om gränserna för forskningens frihet och i relation till de kriterier som berör informanternas personskydd och integritet.

Etiska principer och regelverk för god vetenskaplig praxis presenteras i olika föreskrifter (Christians, 2011; Forskningsetiska delegationen i Finland, 2009, 2012; Vetenskapsrådet, 2011). De centrala forskningsetiska principer som också efterföljts för denna avhandling handlar om information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande av datamaterial.

Den första principen handlar om *informationskrav*, vilket innebär att jag som forskare är skyldig att meddela de tilltänkta informanterna om syftet med forskningen och att poängtera graden av frivilligt deltagande. Eftersom barnen som ingår i undersökningen är minderåriga fick samtliga föräldrar information om datainsamlingen och uppmanades att ge sitt *samtycke*. Den andra principen handlar således om att barnens vårdnadshavare skriftligen gett sitt samtycke till att deras barn får delta i undersökningen eller inte (se kapitel 5.2.3). Även personalen på daghemmen informerades om undersökningens syfte, genomförande och hade möjlighet att ge sitt samtycke till att delta eller inte.

Den tredje principen, *konfidentialitetskravet*, innebär att samtliga informanter i undersökningsgruppen informerades, också barnens föräldrar, om min strävan efter att garantera största möjliga konfidentialitet. I resultatredovisningen används fingerade namn på informanterna. Detta för att, så långt som möjligt, undvika igenkänning av informanternas utsagor och handlingar (Bell, 2006). De personuppgifter som jag som forskare har förvaras så att obehöriga inte kan ta del av dem. Kvale och Brinkmann (2009) menar att konfi-

dentialitet är oerhört viktigt och bör noggrant övervägas och beaktas av forskaren genom hela forskningsprocessen.

Det fjärde av de fyra huvudprinciperna är *nyttjandekravet*, med vilket forskningsrådet (2011) avser att det insamlade datamaterialet endast får användas i forskningssyfte om inte annat överenskommits innan datainsamlingen startar. Informanterna som ingår i min studie informerades om att exempel ur datamaterialet kan komma att användas i undervisningssyfte och att resultaten presenteras i olika sammanhang med videoobservationer som exemplifierande tillägg. Det som tydliggjordes för informanterna var att inga namn på personer, daghem, kommuner eller annat som kan öka igenkänning omnämns i avhandlingen eller vid andra tillfällen när resultaten presenteras.

Larsson (2005) nämner andra principer som en forskare behöver ta ställning till för att minska risken för att forskningsarbetet inte blir trovärdigt. För det första är det viktigt att forskaren för fram sann information och att hon eller han inte förtigit något har känner till eller satt till sådant som inte har med själva saken att göra. För det andra bör forskaren förankra sina slutsatser i det material som har kommit fram genom datainsamlingen och inte tillmäta olika saker olika vikt beroende på hur det passar studiens syfte och forskningsfrågor. Forskaren bör noggrant precisera de syften som hon eller han har haft och kanske förändrat och i så fall redogöra för varför det skett förändringar. Det huvudsakliga syftet med allt vetenskapligt arbete är att så noga som möjligt följa principen om sanningsenlighet som överordnat etiskt värde (Forskningsetiska delegationen, 2009, 2012).

6 Demokratiskt förhållningssätt

Syftet med denna studie är att undersöka dimensioner av demokrati som det framträder i mötet mellan barn och pedagoger i daghem, mera specifikt utifrån delaktighet, jämlikhet, ömsesidighet och respekt som direkta lärandeobjekt. Forskningsfrågan som ställs är vilka aspekter som visar sig bli kritiska att urskilja när dimensioner av demokratiskt förhållningssätt synliggörs i möten mellan småbarn och pedagoger

I detta kapitel presenteras resultaten från den studie som ligger till grund för föreliggande avhandling. Eftersom demokrati kan betraktas som ett omfattande, utmanande begrepp och förklaras bestående av flera aspekter har jag valt att presentera resultaten från analysen i en figur. Resultaten redovisas som följande fyra lärandeobjekt: 6.1 Delaktighet, 6.2 Jämlikhet, 6.3 Ömsesidighet och 6.4 Respekt. Varje lärandeobjekt beskrivs i termer av de aspekter som framträder för barnen. Dessa aspekter blir möjliga att urskilja genom de kritiska drag som erfars i olika samspelssituationer. Varje aspekt med dess varierande drag exemplifieras med en episod.

Dialogerna tydliggör innebörder samt vidgar förståelsen för hur dimensioner av demokrati kan tolkas och förstås samt vilka aspekter som blir kritiska att urskilja för att utveckla demokratiskt förhållningssätt. I enlighet med variationsteorin görs lärandeobjekten möjliga att urskilja och problematisera i dialogen i och med att barn görs uppmärksamma på dessa olika aspekter.

I Figur 2 presenteras demokratiskt förhållningssätt som fyra lärandeobjekt. Figuren ska läsas som en helhet utan inbördes rangordning. Resultaten har strukturerats utgående från fyra lärandeobjekt och getts löpande numrering.

Demokratiskt förhållningssätt (Figur 2) bryts ner i fyra lärandeobjekt, *delaktighet*, *jämlikhet*, *ömsesidighet* och *respekt*, som är ömsesidigt beroende av varandra.



Figur 2. Dimensioner av demokratiskt förhållningssätt – fyra lärandeobjekt

6.1 Delaktighet

Delaktighet utgör en central aspekt av demokratiskt förhållningssätt och framträder som ett lärandeobjekt i daghemsverksamheten när barn och pedagoger interagerar med varandra. En verksamhet som är starkt influerad av ett deltagar- och kollektivperspektiv. Delaktighet framträder som ett lärandeobjekt för barn när de erfar aspekterna inflytande, initiativ och gemenskap.

Barns möjligheter till delaktighet och att ha inflytande över olika skeenden i vardagsmiljön bidrar till att de utvecklar demokratiskt förhållningssätt. I gemenskap med andra barn och pedagoger vidgas barns möjligheter att utveckla förståelse av vad det innebär att vara eller bli delaktig av olika sammanhang och att vara eller bli demokratisk. Möjligheter till att ta egna initiativ i daghemsmiljön

samt att känna tillhörighet i gemenskap med andra barn och vuxna är centrala drag av delaktighet.

6.1.1 Inflytande

I daghemsmiljön uppstår situationer i vilka barn erfar möjligheter att påverka sin vardag, sina handlingar i samspelet med andra barn och vuxna. Barns möjligheter att kunna inverka i sitt eget liv, påverka sin vardag och erfara inflytande över olika skeenden tillsammans med andra möjliggör känslan av delaktighet och att ha betydelse som en värdefull och unik person. Inflytande över sin egen situation, tankar och handlingar men också inflytande över sig själv i relation till andra utgör en central aspekt av delaktighet. Medinflytande innebär att barn har möjligheter att påverka men också att vara med och bestämma i situationer som berör dem själva eller i aktiviteter i gemenskapen med andra i daghemsmiljön. I mötet med andra barn och vuxna kan inflytande också förstås i relation till makt som uttryck för förmåga och styrka att agera så att egna behov och önskningar tillgodoses.

Ett drag av inflytande som visar sig kritiskt för att barn ska urskilja innebörden av delaktighet är när barn ges möjligheter att påverka en situation i vilken deras egna önskningar och behov tillvaratas och beaktas. Inflytande kan innebära att barnet tillsammans med andra barn eller vuxna får vara med och bestämma över sådant som på något sätt berör dem själva och som leder till ett önskat resultat som barnet gynnas av.

I episoden nedan reagerar Marius på att de andra barnen retar honom genom att säga ett ord som han inte tycker om. Pedagogengriper och uppmärksammar de andra barnen på att Marius ogillar detta och att de inte ska reta honom. I situationen får han möjligheter att påverka det som sker, vilket han gör eftersom pedagogenguppmantar de andra barnen att respektera hans uttryckta vilja. Marius erfar att när han ges inflytande att bestämma över de andras handlande, med stöd av pedagogeng, så blir han delaktig. Kontrasten uppstår i och med att han först erfar sig icke-delaktig i situationen när de andra barnen retar honom, men hans rättighet att stå i centrum och berätta återupprättas med stöd av pedagogeng. Pedagogengpekar ut de normer som råder i situationen och Marius erfar sig åter delaktig.

Det är samlingsstund vid daghemmet. Marius (3:2) och några andra barn sitter i samlingsgruppen tillsammans med pedagogerna Annifrid och Ulla. Samlingsstunden inleds med att Marius får berätta vad han gjorde senast han var på daghemmet Staren.

Annifrid är den som leder samlingsstunden och hon ber Marius berätta vad han minns från gårdagens aktiviteter på Staren. Annifrid säger: *"Kommer du ihåg Marius vad du gjorde förra gången du var på Staren?"*. Marius funderar och plötsligt börjar de andra barnen tala i mun på varandra och pedagogen tystar ner dem genom att säga: *"Nu är det Marius som talar! Då måste vi alla kunna vara tysta så att vi hör vad han säger"*. När Marius börjar räkna upp vad han gjorde säger Angela knappt hörbart: *"Nix"*. Marius hör detta, reagerar och säger med blicken vänd mot Annifrid: *"Få inte säga nix!"*. Pedagogen noterar detta och säger till de andra barnen: *"Ni vet ju vad Marius har sagt, ni får inte säga nix. Så Ids inte reta honom!"*. Marius fortsätter att räkna upp med vem han lekte: *"Jag lekte John"*. Då säger John: *"Nix"*. Marius ropar: *"Får inte säga nix"*. Pedagogen ser också denna gång noterar detta säger: *"John! Hörde du vad jag just sade? Marius tycker inte om när ni säger nix, så ni behöver inte reta honom!"*. Efter detta fortsätter samlingsstunden och Marius fortsätter att berätta vad han gjort och med vem han lekte med [...]

(KA4/19:02–22:25)

Aktiviteten bygger på att alla barn i tur och ordning får vara den som summerar upp och berättar vad som hänt på daghemmet dagen innan. När dialogen mellan Marius och Annifrid blir utdragen och inte leder någonvart tappar de andra barnen koncentrationen och orkar inte sitta tysta och lyssna. När de andra barnen börjar tala i munnen på varandra tystar Annifrid ner dem och säger att det är Marius som talar och att de andra måste vara tysta för att kunna höra vad han har att säga. Marius får genom detta möjligheten att påverka situationen genom att hans vilja beaktas och hans röst hörs.

Pedagogen stöttar Marius i situationen och hjälper honom att få sin röst hörd, talutrymme och inflytande över situationen. Marius är yngst i gruppen och de andra barnen vet hur de ska göra för att reta upp honom. Angela är den första som knappt hörbart säger *"nix"*. Marius hör detta och blir arg. Han söker den vuxnas stöd och får det eftersom pedagogen Annifrid vänder sig mot de andra barnen med uppmaningen om att de inte ska reta honom. I situationen möter Marius respekt och ett bemötande som ger honom möjligheten att tala utan att bli avbruten. Marius och de andra barnen erfar att det är viktigt att visa *"talaren"* respekt och inte avbryta, att den som talar har taltur och de andra ska lyssna. Marius får, med hjälp av pedagogen, inflytande eftersom hans vilja beaktas och konsekvensen av situationen blir att de andra barnen uppmanas att sluta reta honom vilket också sker.

Brist på inflytande visar sig när barn tar initiativ till att uttrycka sin åsikt eller önskan om någonting som inte leder till önskat resultat. Barns möjligheter till inflytande kan begränsas av att andra barns eller vuxnas initiativ ges företräde och det egna initiativet glöms bort eller inte noteras.

Möjligheten att själv få bestämma och ha inflytande över situationer som de själva är delaktiga av vill alla barn erfara. I följande episod uppmanas Marius att göra som pedagogen vill och följa hennes indirekta vilja. Han har en klar åsikt och är motsträvig till att kommunicera med pedagogen om det hon vill och att svara på hennes frågor. Marius talar om för henne att han inte vill ha sås, vilket han ändå får på sin tallrik. Möjligheten att själv bestämma och påverka vad han vill äta *begränsas* i situationen av pedagogen som verkar ha bestämt sig för att alla barn ska smaka på det som erbjuds.

Barnen sitter runt middagsborden och har läst bordsramsan. Pedagog Ulla bistår och hjälper barnen att lägga mat på sina tallrikar. Marius (3:2) är den som sist av barnen får komma och hämta mat.

Pedagogen Ulla säger: *"Marius, vill du komma efter maten?"*. Marius stiger upp och går fram till bordet där matkärlen finns. Ulla säger: *"Nu får du ta potatis själv"*. Marius som uppmärksammar såsen mera än Ullas uppmaning säger att han inte vill ha sås och gör detta genom att lägga handen över såskastrullen. Ulla försöker på nytt få honom att ta potatis. *"Hmm"* säger han och lägger en potatis på sin tallrik. Under tiden som Marius lägger potatisen på tallriken frågar Ulla om han vill ha sallad. Hon inväntar inte Marius svar utan lägger sallad på hans tallrik. Ulla frågar vidare om Marius vill ha tomat. Han svarar: *"Hmm"*. Plötsligt utbrister han glatt: *"Oj jag satte den där"* och så visar han på potatisen som han satt på sin tallrik. *"Gurka?"* frågar Ulla. *"Hmm"* svarar Marius. Han är på väg att lägga potatisskeden i munnen när Ulla rycker den av honom. Hon lägger ner den en bit ifrån honom. Han tittar upp på henne, sätter händerna demonstrativt i kors och går en liten bit till sidan. Ulla fortsätter att fråga om Marius vill ha morot. *"Hmm"* svarar han lite buttert. *"Lingon?"* frågar Ulla. *"Hmm"* svarar Marius igen. Ulla frågar om han vill ha sås. Innan han hinna svara tar hon sås med såsskeden och lägger sås på hans tallrik och säger: *"Varsågod!"*. Marius ställer sig framför sin tallrik och visar på tallriken: *"Jag vill inte ha sådant där. Jag vill inte ha!"*. Ulla mumlar någonting ohörbart och säger sedan: *"Nä du låter det vara då"*. Hon tar Marius tallrik och sätter den på hans plats. Marius fortsätter att protestera och säger ännu en gång: *"Jag vill inte!"*. Ulla svarar irriterat: *"Ja sa att du låter det vara då"*. Marius går till sin plats, sätter sig ner, ser butter ut och håller händerna vid sidorna. Innan han sätter sig på stolen tittar

han långt på sin tallrik, flyttar på potatisen så att den kommer längre ifrån såsklicken. Han säger ingenting och börjar äta.

(KA/11:43–12:59)

När det är Marius tur att komma och hämta mat blir han erbjuden att ta potatis själv. Han fokuserar på såsen mera än potatisen och meddelar omedelbart genom sitt kroppsspråk att sås vill han inte ha. Han tar en potatis och lägger den på tallriken. Pedagogen frågar om Marius vill ha sallad, men innan han hinner svara har hon lagt sallad på hans tallrik. Pedagogen fortsätter att fråga om han vill ha tomat, gurka, morot och lingon i tur och ordning. Marius svarar 'hmm' vilket kan tolkas som ett uttryck för att han ger sitt samtycke till att pedagogen får lägga grönsaker på hans tallrik. Marius får frågan om han vill ha sås. Innan han hinner svara har pedagogen lagt sås på hans tallrik och säger 'varsågod'. Marius reagerar genom att visa på tallriken och säga att han inte vill ha såsen. Ulla mumlar någonting och säger att han får låta bli att äta av såsen. Marius ger sig inte utan säger en gång till att såsen den vill han inte ha och som motreaktion upprepar pedagogen att han inte behöver äta upp sin sås. Marius som tar tallriken, går till sin sittplats ser butter ut och visar med sitt kroppsspråk att han inte alls är nöjd över att ha fått sås på tallriken trots sin protest.

Marius är tydlig med att han inte vill ha sås, men får ändå sås på tallriken. Pedagogen hör när han meddelar att han inte vill ha sås, frågar honom ändå om han vill ha sås men agerar tvärtemot hans vilja. Pedagogen har föresatt sig att Marius ska smaka på all mat trots att han protesterar. I situationen spelar det ingen roll vad Marius säger eftersom pedagogen inte lyssnar när han talar om för henne att han inte vill ha sås. I episoden blir han inte tagen på allvar och hans möjlighet att själv bestämma och ha inflytande på situationen blir nästan obefintlig. Inflytande erfars av Marius här på ett annat sätt än i den tidigare episoden. Han erfar först att han har ett visst inflytande över situationen eftersom han blir tillfrågad om han vill ha av de olika maträtterna. Det visar sig att dock vara ett skenbart inflytande eftersom han mot sitt nekande får sås på sin tallrik. Marius erfar att pedagogen har ett större inflytande än honom, vilket vidgar hans förståelse för innebörden av inflytande och att barn kan ha mer eller mindre inflytande i en och samma situation. Trots att Marius agerar i avsikt att bli hörd och respekterad för sin åsikt, gör pedagogen tvärtemot hans vilja. Detta får Marius möjligheter att själv bestämma och ha inflytande över det som berör honom som person.

Ett tredje drag som kan bidra till att urskilja aspekten inflytande är när barn som vet och är övertygade om vad de vill envist håller fast vid sin vilja, lyckas göra det och fullföljer sina avsikter.

Barn skapar sig själva inflytande över situationer, i vilka de trotsar pedagogers uttryckta önskemål, genom att envist hålla fast vid sina egna intentioner. I episoden nedan har Sander bestämt sig för att han inte vill modellera med fingrarna utan han vill ha en kavel vilket pedagogerna inte vill ge honom. Han ber om att få en kavel att kavla ut degen med. Pedagogen försöker övertala honom att använda sina fingrar och händer men han håller fast vid sin önskan. Han verkar söka stöd i den andra pedagogen och får till sist sin önskan uppfylld eftersom hon ger honom en kavel. Möjligheten att själv få bestämma och att få sin vilja respekterad får han efter att han enträget håller fast vid sin vilja och ger sig inte innan han får som han vill.

Barnen ska modellera och barnen börjar knåda leran med händerna, förutom Sander som vill ha en brödkavel.

Sander (2:4) frågar: *"Får vi någon kavel?"* Pedagogen Sonja svarar: *"Nå vad tycker du? Kanske du skulle jobba lite med den så där den där degen så den blir riktigt mjuk och bra?"* Sander fortsätter: *"Får jag någon?"* Sonja svarar: *"Kanske du skulle"* Pedagogen Agneta som också kommit till bordet säger till Sander: *"Vad skulle du behöva?"* Sonja som iakttagit vad Sander håller på med säger: *"Tryck på den där degen så där, så den blir riktigt mjuk"*. Hon visar med händerna hur hon menar att Sander ska trycka på degen så att den blir mjukare. Sonja vill visa på Sanders degklump hur han ska göra men han protesterar genom att flaxa med armarna. Han vänder sig ut mot rummet där Agneta står och säger: *"Nej nej, jo jo. Va ska, ja sku vilja baka!"*.

Sonja visar på sin degklump och säger till Sander: *"Jå vänta lite, vänta lite, kan du göra så där!"*. Han reagerar med att säga: *"Men jag vill inte!"*. Sonja fortsätter: *"Tryck på den så där, titta! Så kan du platta till den, å så kan du laga sådana där små små bollar!"*. Men Sander svarar igen: *"Ja vill inte!"*. Sonja ger sig inte utan fortsätter att locka honom: *"Men försök att pröva"*. Han ruskar på huvudet. När Sonja säger att han ska se på hur Joakim och Nea gör, tittar han först på den ena och sedan på den andra. Sonja försöker locka honom genom att säga att han kanske kan göra en mask. En mask som han kan kalla Pelle Jöns. Sander svarar: *"Hö ja måste ha den där som man ska baka med!"* och så svänger sig runt, men vänder sig igen mot degklumpen när pedagogen säger: *"Här kommer Pelle Jöns. Är det här hans hus? Var ska han gå in i huset? Var?"*. *"Ska laga sönder huset"* muttrar han tillbaka. Sander sitter tyst en stund och när han ser att Agneta lägger en korg med kavlar på bordet tittar han på Sofia

och säger glatt när han tar en kavel *"Ja tog den!"*. *"Hm m"*
mumlar Sonja till svar.

(MA2/05:28–07:07)

Sander vill ha en degkavel att kavla med men pedagogerna anser att barnen ska knåda med sina händer. Sander protesterar och säger flera gånger att han vill ha en kavel men får ingen till att börja med. Pedagogerna försöker locka honom att knåda med händerna på modelleran men han opponerar sig varje gång. Han säger tydligt och klart att han inte vill modellera genom att knåda med händerna utan han vill ha en kavel. Han får uppmaningen att se hur de andra barnen gör men det hjälper inte eftersom han vill ha kaveln. Eftersom han konsekvent nekar verkar han ha bestämt sig för att det är med kavel som han ska kavla ut degen. Sonja försöker övertala honom utan resultat.

Sander erfar i situationen att han inte blir hörd och att hans inflytande över situationen och vilja att bestämma över sitt eget handlande inte hörsammas. Pedagogerna försöker få honom att bli delaktig i en aktivitet genom att be honom göra likadant som de andra barnen, vilket han vägrar. Sander ger uttryck för att han har andra avsikter och delaktighet i betydelsen *"göra som alla andra"* inte är i fokus för honom. I stället är inflytande över sitt eget deltagande och handlande i förgrunden.

Pedagogen Agneta som sysslat med annat kommer fram till bordet och efter en stund hämtar hon en röd plastkorg med bakredskap. Sander skiner upp när han ser vad som finns i korgen. Efter att ha fått kämpa med att få gensvar för sin vilja och ha möjligheter till inflytande över situationen får han det redskap han från första början ville ha. Han visar glatt upp kaveln, verkar nöjd och glad eftersom han till slut fick som han ville. Pedagogerna har tydligen föresatt sig att barnen ska modellera med händerna och Sanders önskan verkar inte passa in i den föresatsen. Han erfar dels att pedagogerna vill göra honom delaktig i den aktivitet som de andra barnen deltar i, dels att hans eget perspektiv på sitt deltagande är att själv ha inflytande över situationen. Hans fokus är att själv ha inflytande över sitt handlande och *'inte göra som alla andra'*, medan pedagogerna har en annan avsikt.

Innebörden av att ha inflytande visar sig är när barn utövar makt över något annat barn för att få sin egen vilja eller önskan uppfylld. Inflytande utövas av barn som har förmåga att övertala eller manipulera andra barn att agera för att nå sina egna syften. Inflytande innebär då barns förmåga att ta kommando över andra barn, få andra att göra eller utföra handlingar som leder till att egna syften nås.

Barnen i episoden nedan håller på att avsluta dagens lunch och är på väg till vilan. Eddie verkar ha för avsikt att få vila bredvid den pedagog som ska övervaka vilan men uttrycker inte själv sin önskan utan övertalar istället Tess att agera budbärare för hans del. Han har ett inflytande över Tess eftersom han får henne att agera.

Måltiden närmar sig sitt slut och barnen ska göra sig klara för att vila middagsvilan.

Eddie (6) går fram till Tess (4:8), hukar sig ner på knä och viskar någonting i hennes öra. Tess lyssnar till det som Eddie säger och efter en stund säger hon med hög röst vänd mot pedagogerna: *"Vet du vad Eddie sa? Han vill sova med tanten. Får Eddie sova med tanten? Det är mycket ljud i sovrummet och barnen pratar och skrattar med varandra. Tess kommer in till sovrummet och stannar framför Eddie. Han säger: "Får jag sova med tanten? Åh får jag sova bredvid tanten?". Tess har klätt på sig något av utklädnings-kläderna och har svårigheter med att dem av sig. Tess svarar inte på Eddies fråga utan är på väg ut från rummet när Eddie stiger upp, rusar efter henne och säger: "Jag kan hjälpa dig, men då vill jag sova med tanten! Fråga det av tanten!"*.

Eddie återvänder till sovrummet och Tess småspringer till pedagogen Annifrid. Tess säger: *"Får Eddie sova med dig?"* Annifrid svarar: *"Det är Ulla som kommer och sova med er idag"*. Tess återvänder till sovrummet (utan klänning) och säger till Eddie som kommer emot henne i dörröppningen: *"Vet du vad tanten sa? Nej, hon sa nej!"* Eddie undrar vem som ska läsa sagan idag. Tess säger att det är Ulla. Det går en stund och plötsligt säger Tess: *"Du får sova med tanten Eddie!"* När Ulla kommer in i sovrummet frågar Tess av Ulla: *"Får Eddie sova med tanten? Får Eddie sova med dig?"* Ulla svarar inte till en början utan säger till Eddie att han ska stiga upp och gå till sin plats. Tess fortsätter: *"Får Eddie sova med dig?"*. Ulla säger nej och att Eddie ska ligga där han ligger. Tess säger: *"Hon sa nej!"*.

(KA14/17:00–24:00)

Eddie, som är äldst av barnen i gruppen, har för avsikt att vila sin middagsvila bredvid den av pedagogerna som ska övervaka barnen denna dag. Han frågar inte själv om han får vila bredvid pedagogen utan anlitar en kamrat för att göra det. Efter att Eddie viskat i Tess öra deklarerar hon högljutt att Eddie vill 'sova' med pedagogen. Ingen av de andra barnen eller pedagogerna reagerar på det hon säger.

Eddie väljer att själv inte fråga pedagogerna om vilan, utan han anlitar i stället en hjälprede och budbärare. Eddie erfar att inflytande kan utövas på varierande sätt. Hans mål, att få tillgång till en speciell sovplats, förutsätter att han förstår hur inflytande fungerar i samspel

mellan människor. Det visar sig i att han får Tess att ställa upp som budbärare, eftersom hon kanske har ett större inflytande på pedagogen än vad han har.

När Eddie inte får något svar på sin första fråga försöker han få Tess att fråga igen. Han ser att hon klätt på sig utklädningskläder och att hon har svårigheter med att få dem av sig. Då går han fram till henne och erbjuder sin hjälp i utbyte att Tess upprepar frågan till pedagogen. Tess frågar Annifrid som svarar att det är Ulla som har hand om middagsvilan. När Tess ser Eddie säger hon att pedagogen svarade nekande på hennes fråga. Plötsligt ändrar hon sig och ger honom ett jakande besked, tvärtemot hennes föregående svar till honom. Direkt när pedagogen Ulla kommer in i rummet frågar Tess om Eddie får sova bredvid henne. Ulla svarar inte direkt på Tess frågan utan i stället ber hon Eddie gå till sin plats. Först när Tess ännu en gång ställer samma fråga svarar Ulla nej. Tess upprepar svaret fastän de alla tre befinner sig i närheten av varandra i samma rum. Tess verkar inte förstå att Eddie använder henne i syfte att tillfredsställa sina egna behov och protesterar inte när Eddie ber henne agera budbärare. Eddie inflytande över Tess lyckas men handlingen leder inte till ett önskat resultat för Eddie.

När barn upprepade gånger måste uppmärksamma pedagoger på sina önskemål visar sig drag av inflytande när barn tvingas till att upprepa sitt behov av hjälp i situationer som barnet inte bemästrar självt, men ändå har förmåga att göra sig förstådd.

Barn uttrycker viljor och vill ha inflytande över aktiviteter i daghemsmiljön som de vill sysselsätta sig med. I följande episod är det Joakim som bestämt sig för att titta i böcker som ligger uppe på en hylla. Han når inte böckerna själv och behöver hjälp. Han försöker uppmärksamma pedagogen Maria på hans avsikt men hon verkar vara fokuserad på annat. Eftersom Joakim inte verkar ha något inflytande på Maria, fortsätter han upprepa sin önskan tills han får den andra pedagogen att reagera. Efter flera misslyckade försök med att få Maria att hjälpa honom kommer pedagogen Agneta till hans undsättning. Hon verkar förstå hans avsikter och lyfter ner böckerna till honom. Joakim erfar en mycket viktig innebörd av inflytande, nämligen att hur framgångsrikt inflytandet på andra människor är, också är relaterat till hur väl avsikten kommuniceras till och tolkas av den andra.

Joakim står på soffan och visar att han vill titta i de böcker som finns i en plastkorg på hyllan.

Joakim (1:10) säger: "*Äh titta a*" och visar med handen att han vill ha böckerna. Ingen noterar det Joakim säger så han försöker

igen: "Äh titta a" och igen "Äh titta a". Pedagogen Maria befinner sig i närheten av Joakim och säger: "Vi ska fara och tvätta händerna. Nu ska du sätta dig ner Joakim". Joakim fortsätter: "Äh titta a". Pedagogen noterar inte vad han säger utan säger: "Så att du inte faller". Joakim som fortfarande inte har fått de böcker han vill ha säger: "Äh titta a, äh titta a, äh titta a, äh titta aaa". Pedagogen Agneta som befinner sig i andra ändan av rummet noterar plötsligt vad Joakim vill och kommentarer hans strävan genom att säga: "Titta a, ska du läsa en bok?". Joakim svarar: "Åå". Agneta fortsätter: "Jag ska ge korgen åt dig". Då kommer Agneta fram till honom, tar ner korgen från hyllan och säger: "Agneta ger åt dig den här korgen, ser du här. Här Joakim om du vill titta. Här var också några böcker (som ligger löst på hyllan bredvid korgen). Där varsågod!". Joakim får plastkorgen med böckerna och svarar: "Ack (tack)".

(M3/19:46.3–21:00)

Joakim försöker flera gånger kalla på någon av pedagogernas uppmärksamhet. Han ger sig inte utan upprepar flera gånger att han vill "titta" i böckerna. Pedagogen Maria lyssnar, men har ett annat fokus vilket gör att hennes uppmärksamhet riktas mot andra aspekter i situationen. Detta gör att hon inte förstår hans avsikter. Hon tycks vara upptagen med att se till att han inte faller från soffan. Joakim lyckas däremot fånga pedagog Agnetas uppmärksamhet trots att hon befinner sig i en annan del av rummet. Hon kommer fram till honom och frågar om han vill läsa en bok. Joel svarar jakande eftersom det är det han vill. Han tackar när han får boken. I episoden får Joakim kämpa för att bli hörd och få inflytande över situationen. När han väl lyckas fånga pedagog Marias uppmärksamhet så leder inte hans agerande till önskat resultat. Han ger sig inte utan säger upprepade gånger "äh titta" ända tills Agneta ger honom boken och har blir nöjd.

Sammanfattning

Pedagogernas intentioner och handlande påverkar barns möjligheter att erfara aspekter av demokratiskt förhållningssätt. Att ha inflytande över sin egen vardag, möjligheter att påverka och agera är förutsättningar för att bli delaktig och utveckla ett förhållningssätt som kännetecknas av tankar och handlingar som bygger på likvärdiga existensmöjligheter för alla barn och vuxna i olika sammanhang.

Episoderna som presenteras utgör exempel på när barn själva ger uttryck för vilja att ha inflytande över något skeende eller när

pedagoger inte tar tillfället i akt och utnyttjar uppkomna situationer som tillfällen för erfارande och lärande.

I den första episoden har Marius taltur, men svårigheter att få sin röst hörd och genom detta också inflytande över situationen. Pedagoggen går in och styr upp situationen genom att uppmana de andra barnen att de ska vara tysta och lyssna på honom när det är hans tur att berätta. Innebörden av det som sker är att Marius erfår att han med stöd av pedagoggen får inflytande och blir delaktig. Kontrasten i situationen uppstår när Marius till en början erfår att han inte är delaktig, men blir det med stöd av pedagoggen som pekar ut de normer som råder i situationen. Normerna här innebär att det är viktigt att lyssna, visa respekt för den som talar och i kontrast till detta vad det kan innebära för den som inte blir lyssnad till.

I den andra episoden signalerar Marius tydligt att han inte vill ha sås. Pedagoggen noterar vad han säger men är ändå ouppmärksam på det han egentligen uttrycker. Hon framstår som om hon lyssnar genuint genom att ställa honom frågor, men tar ändå inte tar hans uttryckta önskemål på allvar eftersom hon gör som hon själv vill. För Marius är situationen frustrerande vilket han visar med sitt kroppsspråk eftersom hans uppfattning verkar vara att situationen blir ett uttryck för skeninflytande och att det är pedagoggen som ändå har större inflytande över situationen. Innebörden av det Marius erfår är att möjligheter till inflytande kan variera och att man kan ha mer eller mindre inflytande i en och samma situation.

Episod tre utgör ett exempel på när barn och pedagoger har olika avsikter med en aktivitet. I situationen uppstår en dialog mellan Sander och pedagoggen som kännetecknas av att Sanders perspektiv på situationen skiljer sig från pedagogens och hans avsikter är andra än vad hon har. Han uttrycker tydligt att han har andra avsikter än att göra det som alla förutsätts göra och att han vill ha inflytande över sitt eget deltagande och handlande. I situationen förklarar inte pedagoggen varför hon anser det viktigt att han deltar i aktiviteten och gör som de andra barnen.

Den fjärde episoden utgör exempel på när barn själva inser och förstår att olika barn har olika stort inflytande på de vuxna. I episoden är det Eddie som inte själv tar kontakt med pedagoggen utan engagerar ett annat barn som budbärare. Eftersom Eddie är ivrig med att få fram sitt budskap har han ett behov som pedagoggen inte uppmärksammar varken genom att prata med honom och därigenom fråga upp det han indirekt uttryckt eller genom att förklara varför hon nekar honom. Eddie erfår att inflytande kan utövas på olika sätt och att Tess kanske har större inflytande på pedagoggen än vad han har så därför engagerar han henne.

I den femte episoden visar Joakim att han vill ha hjälp med att ta ner böcker från en hylla. Pedagogens reaktion blir att hon försöker avleda honom från hans intresse med böckerna och ändra fokus för hans intention i stället för att hjälpa honom. Joakim och pedagogen har olika avsikter och det tar sig uttryck i deras handlingar. I situationen förstår inte pedagogen vad han vill och Joakims möjliga erfارande är att inflytande är relaterat till hur väl avsikter kommuniceras till och tolkas av andra människor.

6.1.2 Initiativ

I samspelet mellan barn och pedagoger uppstår ofta situationer där pedagoger tar initiativ till olika aktiviteter och handlingar i den pedagogiska daghemsmiljön. Att ta initiativ kan också innebära att barn själva tar initiativ till eller utmanas av vuxna att bli mera handlingskraftiga och företagsamma. Daghemsmiljön kan utgöra möjliga arenor för barn att fostras till och lära sig att ta egna initiativ och vara den som tar första steget till en diskussion eller aktiviteter. En förutsättning för att utveckla demokratiskt förhållningssätt är att barn ges möjligheter till att ta egna initiativ och att de uppmuntras till att göra det för att vara och bli delaktiga av olika skeenden i daghemsmiljön.

När pedagoger tillåter barn att bli delaktiga i olika händelser och aktiviteter visar sig ett drag av initiativ där pedagogers intention med att låta barn bli delaktiga, i syfte att träna specifika färdigheter, skapar otydlighet hos barnet. Otydlighet i kommunikationen mellan pedagoger förekommer i situationer då pedagoger sinsemellan inte är samspelta eller samtalade vilket påverkar barns erfارande av delaktighet.

Pedagogen i episoden nedan hjälper ett yngre barn att pyssla och Vilgot sitter bredvid och ser på. Pedagogen behöver ett papper och ber Vilgot om hjälp. Avsikten verkar vara att aktivera honom. Pedagogen ber honom om hjälp genom att i frågande form uppmana honom att ge henne ett papper. Pågående aktivitet avbryts när pedagogen Ylva, utan vetskap om samtalet mellan Molly och Vilgot, avbryter situationen och hindrar Vilgot att fullfölja det initiativ som Molly tagit i avsikt att utmana Vilgots finmotorik.

Vilgot (3:3) sitter vid ett bord tillsammans med pedagogen Molly. Pedagogen ska hjälpa ett annat barn att trycka figurer på ett papper och Vilgot följer med vad som sker.

Molly håller Josef (1:1) i sin famn och ska hjälpa honom att trycka figurer på ett papper. Vilgot (3:3) sitter bredvid och tittar på. Molly försöker låta Jonathan trycka själv men med den

påföljden att han får målarfärg på fingrarna. Molly skrattar och säger: "Oj oj oj". Hon tittar på en pappersrulle som finns på ett annat bord och säger: "Oj Vilgot kan jag få ett papper?". Vilgot vänder sig om och tittar lite tveksamt på pappersrullen. Molly trycker Josef finger på papperet. Vilgot tar pappersrullen och ställer den framför sig. Molly frågar "Kan du riva av ett papper åt mig, bara ett, lyckas du?". När Vilgot ska dra av ett papper, rullas flera pappersark ut. Molly ingriper inte utan ger Vilgot möjligheten att försöka när pedagogen Ylva som sitter vid andra sidan av bordet plötsligt stiger upp, kommer fram till Vilgot, river av ett papper och ger det till Molly. Vilgot säger ingenting utan fortsätter att följa med vad Molly och Josef sysslar med.

(StavsaE12/07:00–07:36)

Vilgot får frågan om han kan hjälpa pedagogen att hämta pappersrullen och ge honom ett pappersark. Vilgot hämtar rullen och när han ska ta ett papper rullar flera ark ut från rullen. Molly ser detta men hindrar sig och ställer i stället frågan till Vilgot om han tror att han lyckas med att riva ett ark från pappersrullen. Vilgot får möjligheten men plötsligt infinner sig den andra pedagogen, river ett papper från rullen och ger det till Molly. Under händelseförloppet erfar Vilgot två pedagoger som bemöter och förhåller sig till honom på olika sätt, både reflekterat och mindre reflekterat. Molly hindrar sig och låter Vilgot själv försöka riva pappret när Ylva plötsligt hindrar Vilgot genom att hon själv agerar utan att notera vad som sker i samspelet mellan barnen och Molly. Vilgot erfar i samma situation både en respektfull pedagog som verkar ha tålmodet att låta honom försöka själv riva av papperet och en annan pedagog som agerar och snabbt löser problemet utan att reflektera. I situationen varken säger eller kommenterar Vilgot det som sker utan fortsätter att följa med vad Molly och Josef gör. Pedagogen Mollys initiativ med att låta Vilgot hjälpa med att få ett papper skymms av den andra pedagogens handling.

När behov av något slag uppstår tar barn initiativ till att lösa en uppkommen behovssituation genom att be om hjälp. Ett drag av att initiativ som visar sig är när barn själva tar initiativ till en handling som leder till ett önskat resultat genom att be om hjälp av en vuxen eller annat barn.

Barn tar initiativ för att lösa problem. I följande episod är det Andy som själv tar initiativ till att lösa ett problem genom att göra pedagogen uppmärksam på att han behöver hjälp. Eftersom hans verbala språk på svenska är begränsat är han tvungen att hitta andra alternativ för att lösa sitt problem.

Barnen leker i lekrummet. Andy är mitt uppe i sin lek när han plötsligt släpper taget om leksaken och går med bestämda steg ut ur rummet samtidigt som han ropar pedagogen Ylvas namn.

Efter en stund ropar Andy (2:5) från ett annat rum: *"Ylvaa, Ylva"*. Pedagogen Ylva som hör detta svarar: *"Va?"*. Det dröjer en liten stund innan han kommer tillbaka in i det rum där Ylva sitter. När han är på väg in i rummet säger han: *"Ylva, Ylva"*. Han går rakt mot henne och säger med ännu högre röst: *"Ylvaaa, Ylva"*. Andy trampar med fötterna, gestikulerar med händerna och säger: *"Öh, öh, öh"*. Pedagogen följer efter honom samtidigt som hon säger: *"Vad vill du?"*. Andy går ut ur rummet och vänder på huvudet flera gånger för att se om Ylva verkligen följer efter honom. Han går fram till den låsta grinden som finns till wc och tvättutrymmet. Pedagogen som följt efter honom säger när hon öppnar porten: *"Vad vill Andy? Ska du gå och kissa?, Ska du gå och kissa?"* *Vad ska du ha? Nej vad ska du ha?* När Ylva observerar vad han vill ha säger hon: *Ska du ha den! Hmm!* Andy hittar dockkärran, tar den och backar ut ur rummet. Pedagogen Ylva säger: *"Där har du!"*. Andy försvinner ut ur rummet.

(Stavsae12/17:24-18:22)

Mitt uppe i sin lek verkar Andy få en idé om att han vill ha en leksak som finns i ett annat rum. Han gör Ylva uppmärksam på att han har för avsikt att hämta någonting och att hon ska följa med. Han påkallar hennes uppmärksamhet genom att använda hennes förnamn. Pedagogen som hör vad Andy säger uppmärksammar honom, men eftersom han inte kan uttrycka sig verbalt om det han önskar leder inte hans initiativ till önskad handling så därför försöker han istället göra sig förstådd på annat sätt. Andy upprepar pedagogens namn flera gånger, går fram till henne och säger någonting på sitt eget modersmål. Han visar också med kroppsspråket att han vill att hon ska följa med honom. Andy lyckas genom sitt initiativ göra sig förstådd, få hjälp och erfar sig delaktig i daghemsmiljön eftersom hans initiativ uppmärksammas av pedagogen.

Innebörden av initiativ som visar som ett drag när barn tar egna initiativ som inte leder till önskade avsikter och som barnet upplever som en redan förutspådd besvikelse.

I leksituationer förekommer situationer i vilka barn erbjuds möjligheter till inflytande och delaktighet samtidigt som barn kan nekas delaktighet på grund av att pedagogen har ett större inflytande på hur situationen utformas. I gemensamma ringlekar är turtagning en central del vilket innebär att barn tar initiativ till att visa intresse för

att få en roll i leken, medan andra barn som däremot inte tar initiativ till detsamma ges företräde. I situationen erfar barnen att alla har rätt att visa initiativ, men att initiativen inte alltid höras, vilket är relaterat till vem som har rätt att bestämma. Den som har rätt att bestämma har också större inflytande över en situation.

Barnen och pedagogerna sjunger och leker en ringlek tillsammans och som handlar om att något barn får gissa vem som har ringen gömd i sin hand.

Pedagogen Annifrid säger att nu behövs det en person som ska stå i mitten av ringen. Jens (6:8) och Eddie (6) viftar ivrigt med händerna och markerar att de vill vara den som får gissa. Båda två säger: *"Jag, jag"* och Jens fortsätter: *"Jag vill vara i mitten"*. Pedagogerna Carina tittar på Regina och säger: *"Regina står ju jätte tyst och fint där"*. Annifrid håller med och Carina frågar med ett leende på läpparna om Regina (4:9) vill gissa. Regina säger ingenting men nickar jakande. Annifrid säger till Regina: *"Då får du gå i mitten. Du kan blunda till först!"*. Jens säger med låg röst: *"Typiskt!"*. Detta säger han vänd mot Eddie som står strax intill honom. Både Jens och Eddie viftar ivrigt med händerna och signalerar att de ville vara den som får stå i mitten och gissa. Leken fortsätter tills Regina har gissat, sedan säger Carina att de ska leka en annan lek.

(KA13/33:28–34:07)

När barnen och pedagogerna ska leka leken är det flera barn som vill vara den som får gissa vem som har ringen. Jens och Eddie är ivriga med att signalera att de är frivilliga och vill vara den som får uppdraget att komma in i ringen och gissa. Varken pedagogerna Carina eller pedagogerna Annifrid tar någon större notis om pojkarna fastän de ljudligt och synligt visar att de mer än gärna vill vara den som blir utvald och den första att stiga in i ringen. Jens uttrycker dessutom sin önskan med ord, men vinner inget gehör hos pedagogerna.

När Regina som varken sagt någonting eller med sitt kroppsspråk visat att hon är intresserad av det hela får frågan om hon vill vara den som får gissa suckar Jens och tittar långt på Regina. Pedagogerna Carina säger att Regina stått så tyst och stilla och att hon på grund av detta blir den som får ställa sig i ringen. Jens följer intresserat med vad som utspelar sig och vad Carina säger. När Regina ställer sig i mitten av ringen säger Jens *'typiskt'* vilket kan tolkas som ett uttryck för att han sedan tidigare har samma typ av erfarenheter av att hans egna initiativ inte beaktas utan att andras noteras före hans egna. Jens uttryck kan också tolkas som ett uttryck för att han lärt sig att tysta snälla flickor har mera framgång och tur i dylika situationer, än pojkar

som kanske uppfattas som stökiga och mera framfusiga. Pedagogens avsikt kan också vara den att hon väljer ut Regina för att hon kanske inte är lika handlingskraftig som pojkarna och därför inte gör sin röst hörd eller blir delaktig på eget initiativ.

Sammanfattning

Barns möjligheter att ta egna initiativ som uppmärksammas och som leder till konkreta handlingar för sig själv eller i gemenskapen med andra barn är viktiga för att utveckla demokratiskt förhållningssätt. Barns initiativ ska uppmuntras men initiativtagande möjliggörs eller begränsas i daghemmet i förhållande i vem som har inflytande över en situation. Att ta initiativ som uppmärksammas och som tas emot andra människor på ett välkomnande och konstruktivt sätt påverkar barns möjligheter till inflytande och erfارande av delaktighet. I en tillåtande och uppmuntrande miljö ges barn möjligheter att bli företagsamma, ta egna initiativ som uppskattas och också få likvärdiga möjligheter till initiativtagande. När barns initiativ hör-sammans erfar barn möjligheten till inflytande och delaktighet, men när initiativ inte uppmärksammas begränsas barnens delaktighet.

Episoderna som presenteras utgör exempel på när barn själva tar initiativ som leder till önskat resultat, men också exempel på initiativtagande som bemöts av pedagoger med återhållsamhet eller inte utvecklas till tillfällen för erfارande och lärande.

Barns möjligheter att vara delaktiga av olika skeenden i daghems-verksamheten är beroende av pedagogers och andra barns förhållningssätt. Pedagoger har olika intentioner vilket också på-verkar barns möjligheter att ta initiativ och vara delaktig. I situationen ombeds Vilgot att hjälpa den ena av pedagogerna. Hennes avsikt är att låta honom vara delaktig i situationen eftersom hon ber honom hjälpa henne, medan den andra pedagogen i en ordlös handling griper in i det som händer. Vilgot erfar två pedagoger som förhåller sig olika i en och samma situation. Han erfar en pedagog som tar initiativ och ger honom inflytande och en annan som också tar initiativ men begränsar hans inflytande. I detta uppstår också en motsättning, en kontrast mellan att ta initiativ och hindras i att ta initiativ, samtidigt som detta också inverkar på möjligheten till att ha inflytande. I situationen uppstår en komplexitet kring att ta initiativ och att ha inflytande på samma gång.

Episod två är exempel på när barn uttrycker en avsikt och genom att själv ta initiativ få pedagogen att agera och hjälpa. Pedagogen är följsam, men ställer inga direkta frågor till Andy eller utvecklar handlingen till en dialog om hans avsikter. Han erfar att hans initiativ möjliggörs eftersom han har inflytande över situationen och genom

att pedagogen hörsammar honom när han påkallar hennes uppmärksamhet.

I den tredje episoden är barnen, speciellt Jens och Eddie, ivriga att få vara med och leka. Pojkarna erfar att alla barn har rätt att visa initiativ, men att initiativen inte alltid hörsammas eftersom den som har större inflytande över situationen är den som bestämmer. I situationen är det pedagogen som tar inflytande över situationen och bestämmer sig för att Regina är den hon väljer för leken. Avsikten hos pedagogen kan vara att Regina kanske inte är lika handlingskraftig som pojkarna och därför inte blir delaktig på eget initiativ.

6.1.3 Gemenskap

Daghemsmiljön utgör en möjlig arena för gemenskap, samhörighet och tillhörighet mellan barn och pedagoger. I gemenskapen uppkommer situationer när barn erfar delaktighet men också situationer där en uteslutning och utanförskap kan vara verklighet för någon. Gemenskap med andra barn och vuxna utgör en central aspekt av barns vilja att vara delaktiga och betydelsen av delaktighet framträder i kontrasterna mellan att bli inkluderad och exkluderad i gemenskapen.

I leksituationer skapar barn möjligheter till gemenskap med andra barn. Ett drag av gemenskap som visar sig är hur barn i leksituationer själva tillsammans med andra barn hittar samhörighet med varandra och agerar på sådana sätt som gör andra barn delaktiga i lekgemenskapen utan inblandning av vuxna.

Flickorna i episoden nedan verkar uppleva samhörighet i gemenskapen med varandra trots en del svårigheter med varandras språk. De finner lösningar för att kunna kommunicera med varandra och de svensktalande flickorna Adela och Daniela uppmärksammar att det är viktigt att kunna tala Kajsas språk för att hon ska känna sig delaktig i lekgemenskapen och erfara samhörighet med de andra flickorna.

Flickorna inleder sin lek genom att upprepa de till synes redan etablerade reglerna om hur och vad barnen får göra när de ska leka i dockvrån.

Kajsa (4:4), Adela (5:5) och Daniela (5:5) leker i dockvrån. Kajsa är finsktalande medan Adela och Daniela talar svenska. Flickorna diskuterar vad de ska leka och med vilka leksaker. Adela säger: *"vi går och stjäla mat också"*. Daniela föreslår: *"Eller vad sa vi i samlingen? Om man leker i dockvrån så leker vi med dom sakerna"*. Kajsa som suttit tyst en stund skakar på huvudet och signalerar nej. I dockvrån ligger en docka. Kajsa får syn på

dockan och frågar av Adela (på finska): *"Är det här din egen docka?"* Adela svarar henne på finska *"Var?"*. Kajsa visar på dockan och säger: *"Den här"*. Adela försöker svara henne på finska men blandar ihop språken och svarar på svenska: *"Ääh, jo, det är en docka, den är min"*. Kajsa svarar: *"Hm"*. Barnen leker vidare och diskuterar om de ska leka att de städar eller inte.

Efter en stund hittar Kajsa en docka som ligger på golvet. Hon ger den till Adela som säger *"Tack"*. Daniela har hittat en leksakstelefon och säger till Adela och Kajsa: *"Här får ni lite ding dong. Kiitos"* (kiitos betyder tack). Adela tycker att Daniela ska säga varsågod på finska. Hon gör som hon blir ombedd att göra och upprepar varsågod på finska två gånger *"Ole hyvä, ole hyvä (varsågod, varsågod)"*. Flickorna går ut ur dockrummet en liten stund för att sedan återvända. När alla tre flickor återvänder till dockrummet säger Daniela till Adela: *"Vi måste tala finska, så vi kan leka med henne"*. Adela instämmer och svarar: *"Ja"*. Daniela fortsätter: *"Hon heter ju faktiskt Kajsa"* (Kajsa är ett finskt namn)

(STSAD6/33.00–33:30)

Flickorna leker i dockvrån och funderar på vad de ska leka. Adela har en idé om vad de ska leka, medan Daniela påminner dem om vilka reglerna är för lek i dockvrån. Flickorna vet vilka regler som gäller. Kajsa den tredje flickan som också befinner sig i dockvrån har suttit tyst en stund men skakar instämmande nej på huvudet när Daniela upprepar reglerna. Kajsa, som talar finska, frågar Adela om det är hennes docka. Adela förstår vad Kajsa säger och försöker svara jakande på finska men övergår snabbt till svenska när hon inte hittar tillräckligt med finska ord. Daniela upptäcker en leksakstelefon som ligger på golvet. Hon tar upp den och sträcker fram den mot Kajsa och Adela. Hon säger *"här får ni lite ding dong kiitos"* och har troligtvis för avsikt att säga meningen på finska men hittar inte orden utan det blir en språklig blandning. Adela uppmanar Daniela att säga varsågod på finska, vilket hon också gör. Eftersom Kajsa talar finska och inte har ett så stort ordförråd på svenska, vet Daniela och Adela detta när de funderar över vilket språk de ska leka på för att göra Kajsa delaktig i lekgemenskapen. Daniela uttrycker detta med ord när hon säger att de ska tala finska för att kunna leka med Kajsa och att Kajsa är ett finskt namn. Barnen urskiljer gemenskap som en nödvändig aspekt att åstadkomma för att leka tillsammans. Gemenskap visar sig dock för barnen bli en fråga om att hitta ett gemensamt språk för att styra upp leken och komma överens om lekreglerna.

I samspelet mellan barn och pedagoger visar sig drag av gemenskap som rutiner i vardagen som pedagoger verkar anse viktiga och

betydelsefulla för att inkludera barnen. Rutiner och principer som barn kanske uppfattar på annat sätt och sätter en annan innebörd i än vad pedagoger gör.

Pedagogen Helmi övervakar barnen på gårdsplanen och när det är dags att gå in ställer hon sig på trappan så att varje barn går förbi henne och måste hälsa på henne genom att skaka hand. Pedagogen verkar ha föresatt sig att alla ska hälsa på varandra på morgonen och att denna procedur är en viktig del av gemenskapen.

När det är dags att börja ställa sig i ordning för att gå in uppmanar pedagogen Helmi pojkarna Eerik, Samuli och Kondrad att städa undan de leksaker de lekt med. Pojkarna städar undan och springer sedan mot ytterdörren.

Eerik (3:7) hinner öppna dörren och gå in innan Helmi hinner fram till ytterdörren. När Samuli (3:8) ska gå in stoppar Helmi, som nu hunnit fram till daghemmets ytterdörr, honom och tar hans hand samtidigt som hon säger: *"Jag vill se dig i ögonen"*. Samuli stannar och vänder sig mot Helmi. Helmi säger: *"God morgon"* och Samuli svarar: *"God morgon"*. När Samuli hälsat på henne, släpper hon hans hand och han går in genom dörren för att ta av sig ytterkläderna. Under tiden har Konrad (3:6) hunnit fram till trappan och är på väg att smita in genom ytterdörren när Helmi stoppar också honom, tar hans hand och säger: *"Var är Kondrads ögon?"* Detta säger hon samtidigt som hon sätter sig på huk och tittar honom i ögonen. Kondrad ser på henne och hon säger leende: *"God morgon"*. Han svarar: *"God morgon"* och försvinner snabbt in genom dörren.

(AK3/13:20–13:30)

Eerik, Samuli och Konrad är på väg in, när de stoppas på trappan av pedagogen Helmi. Innan hon hinner stoppa Eerik har han hunnit slinka in genom dörren till daghemmet. Samuli däremot blir stoppad och pedagogen fattar tag i hans hand och säger att hon vill se honom i ögonen samtidigt som de hälsar varandra god morgon. När det blir Kondrads tur upprepas samma procedur, men med den skillnaden att han får frågan om var hans ögon är. I de bemötanden barnen erfar är pedagogens avsikter antagligen att lära barnen se varandra och att det är viktigt att hälsa på varandra när man ses. I gemenskapen som förmodas finnas i daghemsmiljön har pedagogen som princip att barnen och pedagogerna ska hälsa på varandra på morgonen, vilket pojkarna i episoden inte tycks ha samma uppfattning av. I situationen anser pedagogen att det hon gör är viktigt och att pojkarna ska foga sig, medan pojkarna själva är fundersamma och snarare smiter undan än fullföljer pedagogens intention. I episoden förklarar inte pedagogen vad det är som gör att hon tycker det är så viktigt att man

hälsar på varandra. Hon försöker genom sitt agerande synliggöra för pojkarna att det är betydelsefullt i en gemenskap med andra människor att se varandra i ögonen, ta i hand och att hälsa på varandra. Gemenskap innebär i detta avseende konkreta handlingar som människor gör gentemot varandra.

Ett tredje drag av gemenskap visar sig när barn medvetet i grupp-situationer utesluter andra barn ur gemenskapen, eller mera ut-studerat exkluderar ett annat barn. Uteslutning ur lekgemenskapen och möjligheten att få känna samhörighet med andra barn är ett drag som visar sig vara kritiskt för hur delaktighet och gemenskap erfars.

Barn förhåller sig olika mot varandra och vilka positioner varje barn ska ha eller får sig tilldelad av andra. I gemenskapen är det centralt att få vara delaktig och kamratgemenskapen utgör ett sammanhang ingen vill exkluderas från. I episoden nedan är det Malek som de andra barnen i barngruppen inte säger sig vilja vara kamrat med och som de både med ord och i handling agerar för att exkludera.

Några av barnen har kommit in till avdelningen och väntar på att samlingen ska börja. Pauliina och Nico är de första som sätter sig på de stolar som pedagogen plockat ut i en halvmåne. Nico markerar att han inte vill sitta bredvid Malek och Pauliina följer Nicos exempel.

De första av barnen som kommer och söker efter en plats att sitta på är Pauliina (4:4) och Nico (5:4). När Malek (3:8), som har ett utländskt utseende, kommer inspringandes, trallandes, sätter Pauliina upp sitt ena ben över den ena stolen som är strax intill den som hon sitter på. Hon markerar att Malek inte får komma och sitta där. Malek sätter sig i mitten mellan Pauliina och Nico. Nico säger: *"Jag sitter inte bredvid dig"* och byter stol så att han sitter längre ifrån Malek. Pauliina säger: *"Inte jag heller vill sitta bredvid Malek. Jag sitter här"* säger hon och byter plats så att hon sitter strax intill Nico. Pedagogen Anni som kommit in i rummet undrar om Nico kan gå till köket och hämta mellanmål. Han och Anni går ut ur rummet. Malek och Pauliina fortsätter att prata med varandra. Malek säger: *"Jag sitter inte tillsammans med dig. Inte!"* Han sätter sina armar i kors och rynkar sin panna. Barnen tittar argt på varandra. Efter en stund bryter Malek tystnaden genom att säga: *"Jag sitter inte tillsammans med dig som kompis, jag är inte din kompis"* (säger han och vänder sig bort från Pauliina och tittar åt ett annat håll i rummet) *Jag är inte din kompis"*.

Under tiden har Eerik (3:7) kommit in i rummet och sätter sig på en av stolarna som finns i mitten, mellan Malek och Pauliina. Pauliina säger: *"Då leker jag aldrig någonsin mera med dig, du får vara ensam"*. Hon plutar med munnen åt Malek). Malek svarar henne: *"Ja"*. Eerik som suttit tyst en stund säger:

"Jag leker med Elli och Kimi och [...]". Pauliina fortsätter: *"Jag leker med min Riikka"*. Malek försöker fånga Pauliinas uppmärksamhet och säger: *"Pauliina vet du vad jag leker?"*. *"Jag är inte din kompis"* säger Pauliina med en bestämd röst. Eerik tittar på Malek och säger att inte han heller är Maleks kompis. Malek som försöker övertala Pauliina att vara hans kompis svarar henne: *"Nog är du!"* Pauliina hinner inte svara utan Eerik svarar i stället för henne: *"Inte är jag"*. Malek frågar: *"Varför inte?"*. Eerik svarar honom: *"Därför inte"*. Malek som ger upp, stiger upp från stolen och säger: *"Nå då är jag Samulis kompis"*. Eerik säger till Malek: *"Då tar jag, då tar jag dig till cirkusen"*. Platsen mellan Eerik och Malek förblir tom ända tills pedagogen säger att Malek ska flytta sig närmare Eerik eftersom ett annat barn behöver stolen att sitta på [...]

(AK4/26:21–27:39)

När Malek kommer in till avdelningen och ska sätta sig ner på en av stolarna som finns utplacerade för samlingsstunden sätter Pauliina upp sitt ena ben på stolen närmast intill henne. Hon säger ingenting men visar genom sitt agerande att Malek inte får sätta sig ner på stolen. Nico som också finns i närheten, flyttar på sig när Malek sätter sig ner och säger att inte heller han vill sitta bredvid Malek. Pauliina följer Nicos exempel och också hon byter stol.

Nico följer med pedagogen till ett annat rum, men Malek och Pauliina fortsätter att säga emot varandra. Malek responderar med att säga att han inte tänker sitta bredvid Pauliina och inte heller vara hennes kamrat. När Pauliina hör vad Malek säger talar hon om för honom att hon aldrig någonsin mera kommer att leka med honom och att han dessutom kommer att få vara ensam. Eerik som till en början suttit tyst och lyssnat på de två andra barnens diskussion inflikar att han leker med två andra barn (som inte finns i barngruppen). Malek som verkar vilja styra diskussionen i annan riktning försöker fånga Pauliinas uppmärksamhet genom att försöka berätta för henne vad han brukar leka. Hon avfärdar bestämt hans försök och talar igen en gång om för honom att han inte är hennes kamrat.

Eerik som fortsatt att lyssna på de två andra barnens diskussion, säger att inte heller han är Maleks kamrat. Malek frågar varför han inte är Pauliinas kamrat men får inget svar. Malek verkar ge upp sin strävan efter att vinna Pauliinas och Eeriks intresse. Han försöker hitta andra alternativ och säger att då är han kamrat med Samuli (som inte befinner sig i rummet). Eerik reagerar på detta och säger till Malek att han ska ta honom cirkusen. Vad Eerik menar utvecklar han inte i diskussionen. Malek accepterar inte att Pauliina inte vill vara hans kamrat. Han försöker flera gånger ta reda på om hon verkligen menar det hon säger. Barnen diskuterar fram och tillbaka vem som får vara

vems vän och vem som får leka med vem. I situationen utesluts Malek genom att de andra barnen talar om för honom att de leker med andra barn och att de inte betraktar sig själva som hans vän. Malek försöker sig på att säga att Samuli är hans kamrat men diskussionen och dispyten mellan barnen tar slut när pedagogen kommer in till rummet och samlingen ska börja. Samuli som kommer senare in har inte deltagit i diskussionen mellan de andra barnen och har inte tillfälle till att svara eller förhålla sig till det som Malek säger eftersom samlingen ska börja. Malek erfar i situationen att gemenskap är en föränderlig aspekt av delaktighet, där gemenskap skapas, bryts upp och omformas på ett till synes godtyckligt sätt eftersom inga förklaringar ges till uteslutningen. Malek försöker agera och uttrycka en önskan om att bli accepterad och bekräftad med tröttnar när ingen av de andra barnen ger honom gehör, eftersom de andra barnen verkar vilja utesluta honom ur gemenskapen. Inte ens när pedagogen kommer förändras situationen utan först efter det att hon upptäcker att alla barn behöver en sittplats upptäcker hon den tomma sittplatsen mellan Malek och Eerik.

Innebörden av gemenskap visar sig som ett drag när barn vill tillhöra en grupp och äga känslan av gemenskap trots motstånd av andra barn. Barn vill vara med i gemenskapen med andra barn.

Gemenskap är en central aspekt av delaktighet och känslan av att vara inkluderad i en gemenskap är viktig för såväl barn och pedagog. Barnen i följande episod samlas kring en tidning som alla vill titta i. Max får inte plats närmare de andra så att han kan se tidningens innehåll. Några av barnen uttrycker att Max inte hör hemma i gemenskapen och att han ska exkluderas ur gruppen. Genom olika tillvägagångssätt försöker några barn i tur och ordning hitta kollektivt förankrade orsaker till att Max inte längre kan vara med i gemenskapen och därför avlägsna sig.

Några barn ligger på golvet i lekrummet och läser i en tidning. Max som sitter på en bänk i närheten tittar på de andra barnen, men kan inte se innehållet i tidningen vilket han verkar vilja.

Max (2:11) sitter bänken och tittar på när Lee (4) och Johan (5) ligger på golvet i lekrummet och tittar i en tidning som Johan har tagit med sig till daghemmet. Lee och Johan samtalar om det de ser i tidningen. Max flyttar sig så att han kan se innehållet i tidningen. Mats (4:2) kommer in i rummet och sätter sig bredvid Lee och Johan. Johan gillar inte att de andra barnen sitter så tätt på varandra och att Max fötter tar i hans huvud eftersom han stiger upp från golvet och säger att han ska gå någon annanstans. Lee, Mats och Max följer efter till hörnsoffan dit Johan går. Johan sätter sig och Lee lägger sig

mittemot så att hon ser tidningens innehåll. Mats söker en plats åt sig och likaså Max. Alla fyra barnen ser i tidningen. Plötsligt får Mats för sig att han ska flytta sig så att han skymmer Max och så att han inte har en chans att se vad som finns i tidningen. Max försöker flytta på sig för att se bättre, så flyttar Mats också på sig. Max blir ledsen. Johan tittar småleende på pojkarna som bråkar medan han Lee fortsätter prata om innehållet i tidningen och verkar oberörd av Mats och Max bråk. Max slår på Mats rygg men det hjälper inte.

Johan verkar störas av bråket och lyfter upp boken i luften. Lee som märker detta flyttar på sig så att hon kommer framför Johan och skymmer tidningen för Max. Han får igen försöka hitta en plats varifrån han kan se tidningens innehåll. Då säger Johan: *"Men men men Max du måst du måst fara och tvätta dig"* (Johan visar med handen runt sin egen mun). Max tittar på honom och säger: *"Men har tvättat mig"*. Johan fortsätter: *"Men men du har någonting på läppen"*. Max känner med handen runt sin mun. Lee tittar på Max och instämmer i Johans kommentar: *"Jaa"*. Då reagerar Max med att skrika: *"Näää!"*. Johan visar på båda sidorna om munnen innan han säger: *"Här och här, mmm"*. Lee understöder det som Johan säger genom att visa på sig själv och säga: *"Här"* samtidigt som hon nickar jakande. Johan stiger upp från soffan och säger: *"Kom vi stiker (sticker)"*. Lee upprepar: *"ja kom vi stiker!"*. Mats som tittat på utan att säga någonting följer efter Johan och Lee. Max säger: *"Nää"* och börjar gråta. De andra barnen försvinner till ett annat rum där de stänger dörren om sig. Max sitter kvar och gråter [...]

(TAB3/20:11–25:11)

Bråket mellan Max och Mats startar när Mats får för sig att han ska skymma Max möjligheter att se tidningens innehåll. Johan som verkar störas av det försöker avleda bråket genom att lyfta upp boken i luften. Lee flyttar på sig så att hon skymmer Max och detta tycker han inte om. Mats som inte har sagt någonting under hela tiden sitter nu också tyst och iakttar det som försiggår mellan de tre andra barnen. Av någon anledning får Mats tillträde till gemenskapen fastän han inte säger någonting, bara agerar.

Johan, Lee och Mats uttrycker med både verbala utsagor och genom att använda kroppen och kroppsspråket att de inte vill att Max ska få vara med i deras gemenskap och delta i aktiviteten kring att läsa en tidning. Max som är det yngsta barnet av alla i hela daghemsgruppen vill gärna ta del av de andra barnens diskussioner men har svårt att bli accepterad av de andra barnen och på så sätt vinna tillträde till gemenskapen. Barnen försöker hitta strategier för att få Max att avlägsna sig. Barnen erfar alltså att gemenskap upprätthålls tills det

finns skäl för att någon exkluderas. Ytterligare erfar barnen att kollektiva överenskommelser om inkludering och exkludering i gemenskapen vinner över ett enskilt barns strävan efter att vara delaktig. I episoden är det Max som exkluderas genom att de andra barnen ber honom gå och tvätta sig om munnen.

Johan får nog av bråket och byter handlingsstrategi för att få Max att avlägsna sig från aktiviteten och rummet. Eftersom Johan inte lyckats med att genom sina handlingar visa att han vill läsa tidningen i fred tillsammans med Lee, utan att Max och Mats stör honom, försöker han hitta en orsak till att Max måste avlägsna sig. Han tittar på Max och säger att han har någonting runt munnen som han borde gå och tvätta bort, vilket inte stämmer. Detta reagerar Max på och svarar honom att det har han inte. Max börjar gråta när Lee understöder det som Jonas säger, vilket sätter Max i underläge. I situationen försöker de andra barnen aktivt utesluta Max genom att med både ord och kroppsspråk säga och visa att han inte är välkommen med i gemenskapen. Max möjligheter till delaktighet i gemenskapen förvärras av att Mats startar bråket dem emellan, vilket också leder till att Johan blir irriterad över att bli störd i sin koncentration och diskussion med Lee. Detta leder till att Johan och Lee backar upp varandra i försöken att bli av med Max och lyckas med det. I situationen är det Max som förlorar tillträde till gemenskapen och Mats den som vinner trots att han inte uttryckligen tilldelats tillträde utan självantagit sig det. I situationen erfar barnen kontrasten mellan att vilja skapa gemenskap genom att exkludera vissa barn och hur den som blir exkluderad möter motstånd till att få ta del av gemenskapen och erfar den därigenom som inte öppen för alla.

Sammanfattning

Att ingå i en gemenskap med andra barn och pedagoger är viktigt för att barn ska utveckla känslan av tillhörighet och ha ett värde som människa. Möjligheter till gemenskap med andra människor utgör en förutsättning för att barn ska erfara delaktighet, en central aspekt av demokratiskt förhållningssätt.

Episoderna som presenteras utgör exempel på situationer när barn inkluderar andra barn i grupp-gemenskapen, eller när barn utesluter andra barn medvetet och systematiskt. Situationerna utgör samtidigt tillfällen för erfارande om vad gemenskap innebär tillsammans med andra barn och lärande om vad som är kritiskt för att upprätthålla gemenskap.

Den första episoden är exempel på när barn själva uppmärksammar och inkluderar andra barn i gemenskapen. Flickorna i episoden uttrycker empati gentemot Kajsa och inser att de behöver försöka göra

sig förstådda så att också hon kan vara med och leka. Gemenskap i episoden innebär att flickorna strävar efter att hitta ett gemensamt språk så att de alla kan känna till lekreglerna och vara delaktiga.

I den andra episoden uppmanar pedagogen pojkarna att hälsa på henne genom att be dem titta henne i ögonen och ta i hand. Pedagogens avsikt är att fostra pojkarna till artighet och att visa på att det är viktigt att hälsa på varandra. Pedagogerna försöker synliggöra genom sitt agerande för pojkarna att det är betydelsefullt i en gemenskap med andra människor att se varandra i ögonen, ta i hand och att hälsa på varandra. Pojkarna erfar att gemenskap innebär konkreta handlingar som människor gör och visar gentemot varandra.

Episod tre utgör exempel på när barn utesluter andra barn systematiskt ur en gemenskap. I situationen är det Malek som är utsatt för de andra barnens uteslutning, medan han själv försöker övertyga de andra om att också han har en plats i gruppgemenskapen. Malek erfar att gemenskap är en föränderlig aspekt av delaktighet och att han godtyckligt exkluderas från gemenskapen med de andra barnen utan att förstå varför. Ingen av pedagogerna uppmärksammar vad som sker i samspelet mellan barnen. Detta gör att barnen erfar att så länge ingen uppmärksammar vad de gör så är det tillåtet att omforma gruppgemenskaper genom att exkludera andra barn.

Den fjärde episoden utgör exempel på när Max, som är det yngsta barnet i gruppen, nekats få tillträde till de andra barnens gemenskap. Det som sker i situationen är att Max erfar att de andra barnen gör en kollektiv överenskommelse om att exkludera honom från gemenskapen, vilket innebär att det kollektiva vinner över hans strävan efter att vara delaktig.

De olika dragen av gemenskap som framträder i möten mellan barn och pedagoger är att barn strävar efter att hitta ett gemensamt språk så att alla barn som deltar i leken kan förstå lekreglerna och vara delaktiga. Annat drag av gemenskap som framträder är att det är betydelsefullt i gemenskap med andra människor att göra konkreta saker som att se varandra i ögonen, ta i hand och att hälsa på varandra. Ytterligare drag som visar sig är att gemenskap är en föränderlig aspekt av delaktighet eftersom barn godtyckligt kan exkluderas ur en gemenskap utan förklaringar och att förstå varför. Att kollektiva överenskommelser vinner över enskildas barns strävan efter gemenskap och delaktighet är också ett drag som visar sig.

6.2 Jämlikhet

I interaktionen mellan människor förekommer situationer i vilka barn och pedagoger betraktar varandra som varandras jämlikar i betyd-

elsen att varje människa har ett unikt värde som människa och är lika mycket värd som någon annan att respekteras för den hon eller han är. Jämlikhet kan också förstås i betydelsen att vara jämställd och ha likadana rättigheter och möjligheter som andra människor. I samspelet och i dialogen mellan barn och pedagoger förekommer situationer där principen om jämlikhet knyts till rättvisa eller alla människors likadana möjligheter att uttrycka sig i ord eller handling. Jämlikhet framträder som ett lärandeobjekt för barn när de erfar aspekterna lika värde och rättvisa. Jämlikhet utgör en dimension av demokrati och viktig för att barn ska utveckla demokratiskt förhållningssätt.

6.2.1 Lika värde

I samspelet mellan människor förekommer situationer i vilka människor bemöter varandra med respekt och aktning för andra människors lika värde som människa. Lika värde innebär då att alla människor är varandras jämlikar i betydelsen att ha ett värde som människa som bör respekteras och att ingen får särbehandlas.

Innebörden av lika värde visar sig är när barn i olika åldrar i samma barngrupp bemöts på olika sätt och därigenom inte har samma likvärdiga villkor i barngruppen. Olika villkor skapas genom att äldre barn tillfrågas om egna önskemål och åsikter, medan yngre barn varken tilltalas eller tillfrågas. Lika värde utgör ett grundläggande värde och central utgångspunkt i pedagogisk verksamhet med barn. Barn har rätt att behandlas som individer med lika värde och betraktas som jämlika. Barnen i följande episod väntar på att pedagogen ska ge dem trolldeg. Under tiden som de väntar klappar de med händerna på bordet. Pedagogen tar tröjan av Joakim och han protesterar inte. Sander däremot får frågan om han vill att pedagogen ska hjälpa honom av med tröjan och till det svarar han jakande.

Joakim sitter tillsammans med Sander vid ett bord och väntar på att de ska få trolldeg.

Pedagogen Agneta går fram till Joakim (1:10) och drar av honom hans yttertröja utan att säga någonting. Joakim säger ingenting heller. Sander (2:4) och Joakim börjar klappa med händerna mot bordet och säger: "ka ka ka ka". När pedagogen Agneta kommer fram till Sander frågar hon: "*Sander ska vi ta bort den här tjocka tröjan så att den inte blir, så det kommer deg på den?*" Sander svarar: "Jo" och pedagogen klär av honom hans yttertröja och ber honom kavla upp ärmarna på innertröjan innan han fortsätter kavla trolldegen. (M200/04:15–5:16)

Pedagogen Agneta går fram till Joakim och börjar dra i hans tröjarmar och tar av honom tröjan utan att säga någonting. Joakim varken säger någonting eller protesterar över det som pedagogen gör. Han är mera fokuserad på att Sander sitter vid bordet. Sander har också en tröja på sig. När pedagogen upptäcker det går hon fram till honom, frågar om han vill att hon ska hjälpa honom att ta av sig tröjan så att den inte blir nedsmutsad av trolldeg. Sander samtycker till detta och först efter det att han gett henne ett jakande svar tar hon av honom tröjan.

I situationen reagerar ingen av de båda pojkarna på det som pedagogen gör. Sander får frågan om han vill att pedagogen ska hjälpa honom ta av sig tröjan, vilket Joakim däremot inte får. Eftersom Joakim inte får frågan ges han inte möjligheten till att samtycka eller inte samtycka. Sander däremot blir tilltalad av pedagogen och hon lyssnar på hans svar innan hon tar av honom tröjan. Joakim som är yngre har inte ett lika utvecklat språk som Sander men kan ändå göra sig förstådd och kommunicera genom att använda ett eller två ord om han blir tilltalad och tillfrågad.

Ett annat drag av lika värde som visar sig och kan urskiljas är när barn i olika åldrar bemöts av pedagoger på olika sätt som ger barnen olika möjligheter till lek och aktivitet beroende på pedagogers sätt att bedöma barnens individuella förmågor.

Barnen i episoden nedan är ute på gårdsplanen och rutschar i rutschkanan. Oscar följer de äldre barnen och visar att han vill rutscha i rutschkanan på samma sätt som de andra. Pedagogen däremot är inte intresserad av att låta Oscar åka på magen som de äldre barnen och hindrar honom flera gånger.

Ola (1:2), Lisa (3:1) och Pelle (3:4) leker med en fotboll inne i en lekstuga när de kommer på andra tankar och springer iväg till en rutschkana som finns i lekstugans närhet. Ola som noterar detta följer efter de äldre barnen som klättrar upp på rutschkanan och börjar åka på mage. Ola följer efter och kliver upp på rutschkanan han också.

Väl uppe på rutschkanan lägger sig Ola på magen. När pedagogen Eva ser vad han tänker göra, går hon fram till honom och ingriper. Hon tar tag i honom och sätter honom i sittande position. Samtidigt som hon gör detta säger hon: *"Vi sitter i rutschbanan. Vi måste sitta. Så där"*. Ola rutschar ner sittandes på rumpan. Han stiger upp, kliver upp på rutschkanan och lägger sig ner på magen när Eva på samma sätt som gången innan vänder på honom och säger: *Så sitter vi, så sitter vi i rutschbanan, sitt, så"*. Hon sätter honom i sittande position, håller i hans jackkrage och låter honom rutscha ner halvvägs själv. Lisa och Pelle rutschar på magen och pedagogen uppmanar dem att sitta när de rutschar. De lyder inte pedagogen, utan fortsätter

att rutscha på magen. När Ola är på väg till rutschkanan tredje gången stannar han upp och tittar på vad de andra barnen gör. Han ser att Lisa och Pelle gått tillbaka till lekstugan. Han följer efter dem.

(KTPA/5:05–6:56)

Ola som befinner sig ute på gårdsplanen tillsammans med de andra barnen ser när Lisa och Pelle går fram till rutschkanan. Barnen kliver upp på rutschkanan och Ola följer deras exempel. När han kommer fram till kanan, klättrar han upp på den, lägger sig ner på magen och är på väg att börja rutscha när pedagogen Eva ingriper och sätter honom att sitta innan han får rutscha ner. Hon säger att han måste sitta i rutschkanan. Ola ser att Lisa och Pelle rutschar på magen och när han själv klättrar upp för kanan är hans avsikt att rutscha på magen. Han lägger sig båda gångerna i liggande position, men varje gång stoppar pedagogen honom med samma kommentarer.

Ola hindras i sina försök att åka på mage och båda gångerna han försöker göra detta sätter pedagogen honom i sittande position. Eftersom Ola intention är att åka på mage, gör han ett nytt försök varje gång han kliver upp på rutschkanan. Samma procedur upprepas och det enda pedagogen säger är när hon uppmanar honom att sitta när han ska rutscha. Barnen i episoden erfar en kontrast i innebörden av 'lika värde' eftersom de ges olika värde av pedagogen. Ola får ingen förklaring till varför det är så viktigt att sitta när han rutschar. Lika värde eller som i episoden 'olika värde' i betydelsen att behandlas ojämlikt framträder för Ola. Han erfar att barn kan behandlas ojämlikt och det som visar sig är att olika värde ges beroende på hur pedagogen förhåller sig till olika barn.

Sammanfattning

Lika värde utgör en central aspekt av jämlikhet och jämlikhet en dimension av demokrati. För att utveckla demokratiskt förhållningssätt måste barn få möjligheter och utrymme att erfar sig ha lika värde som varje annat barn eller vuxen som finns i daghemsmiljön. Pedagogers förhållningssätt gentemot varje barn och känslighet för att erkänna varje barn som den person hon eller han är påverkar barnets erfarenhet av lika värde. Jämlikhet i betydelsen alla människors har lika värde som människa, jämställd i betydelsen att alla har samma rättigheter oberoende av kön, ålder, etnicitet, personliga egenskaper och förmågor.

Episoderna som presenteras utgör exempel på situationer när barn blir bemötta på olika sätt och där deras lika värde utmanas av att pedagoger förhåller sig olika mot olika barn.

Den första episoden utgör exempel på när pedagogen förhåller sig olika till olika barn beroende av ålder och förmåga att kommunicera verbalt. I situationen frågar pedagogen den äldre av pojkarna om han accepterar att hon tar av honom tröjan, medan Joakim som är yngre inte får frågan. Innebörden av det pojkarna erfar i situationen är att barn bemöts på olika sätt av pedagogen och att ojämlikhet visar sig genom att de ges olika värde i situationen.

Episod två utgör exempel på när barn behandlas olika beroende på ålder. I situationen förhåller sig pedagogen olika till olika barn och Ola erfar i situationen att han behandlas ojämlikt av pedagogen i jämförelse med de andra barnen. Innebörden av 'lika värde' framträder för Ola att han behandlas annorlunda än de andra barnen och att den som har mera inflytande bestämmer över honom i situationen.

6.2.2 Rättvisa

I samspelet och dialogen mellan barn och vuxna i daghemsmiljön uppstår situationer när barns eller vuxnas likadana möjligheter tar sig uttryck i form av rättvisa eller likvärdiga möjligheter att komma till tals, få sin röst hörd, bli bemött med respekt och behandlas med utgångspunkt i egen uppfattning om vad rättvisa innebär. Rättvisa kan också förstås i betydelsen att bli behandlad på samma sätt och med utgångspunkt i att samma regel gäller för varje annan person eller bli behandlad utgående från hur en uppkommen situation uppfattas vara. En förutsättning för att utveckla demokratiskt förhållningssätt är att barn behandlas rättvist och erfar rättvisa som en central aspekt av jämlikhet.

Innebörden av rättvisa visar sig är när barn själva uttrycker eller initierar en diskussion om rättvisa och när barnen själva upplever att de handlat rätt och riktigt men ändå blir ifrågasatta.

Att uppleva och erfara rättvisa är någonting barn ofta uttrycker i gemenskap med andra barn och vuxna. Barnen i följande episod opponerar sig mot pedagogen när hon säger att de alltid måste fråga om lov om de vill leka på någon annan plats på gården än på den som de oftast använder. John är den som försöker tala om för pedagogen, påverka pedagogen att lyssna på dem, att barnen inte brutit mot någon regel när de varit ute på gården eftersom de frågat om lov av den andra pedagogen. Pedagogen Annifrid utvecklar inte samtalet om Johns uttryckta försök att påpeka att barnen inte brutit mot någon regel och indirekta försök att tala om att detta handlar om orättvist bemötande.

Det är matdags och barnen sitter samlade runt matborden. Innan barnen ska läsa bordsramsan säger pedagogen Annifrid att hon har en viktig sak att ta upp till diskussion med barnen.

Pedagogen Annifrid säger till barnen: "Ni får aldrig fara dit till det där trädet och de där stenarna utan att någon vuxen är med. Ni får inte fara dit ensam och vill ni fara dit så ska ni fråga om lov, för det där är inte ens på skolgården". Flera av barnen mumlar någonting och John (4:8) säger: "*Vi fråga ju*". Något av de andra barnen funderar vems tomt det är. Annifrid fortsätter med att säga: "*Ni får aldrig gå dit för det finns så mycket stenar som man kan trilla på så ni får aldrig gå dit utan någon vuxen med. Ni måste alltid fråga om lov först. Ska ni försöka komma ihåg det?*". Ja svarar flera av barnen. Annifrid säger: "*Nå nu får ni ta fram lilla gubben*". John som suttit tyst en stund säger: "*Men vi frågade ju av Ulla (andra pedagogen)*". Annifrid svarar: "*Hmm, men vi kan ju inte om Ulla är dit långt i ena ändan och jag ännu var inne, så ni kan ju inte fara långt i den där ändan för då ser ju inte Ulla er nå om hon är långt i den där ändan (visar med handen) och gör någonting där [...] då har hon ju ingen koll på någon som är och klättrar på vassa stenar*". Efter en liten stunds tystnad säger Annifrid: "Nåja ska ni ta fram lilla gubben nu alla" [...].

(KA9/40:58–42:10)

Barnen verkar oeniga med pedagogen Annifrid om att de gjort fel eller någonting som bryter mot existerande regler när hon påpekar att de aldrig får gå bort till stenhögen som finns i ytterkanten av daghemsgården. John är den som tar till orda och upplyser pedagogen om att de frågat om lov av den andra pedagogen Ulla för att få vistas vid stenhögen. Han får ingen direkt respons på sin kommentar om att barnen hade frågat lov. När John första gången upplyser pedagogen om att de frågade om lov får han inget svar. När han frågar andra gången bemöts han av ett långt och invecklat svar.

Pedagogen Annifrid är ovillig att utveckla diskussionen men däremot mera mån om att få den överstökad så snabbt som möjligt så att de kan läsa matramsan. John som däremot inte ger sig håller enträget fast vid att barnen inte gjort någonting fel eftersom de fick lov av den andra pedagogen trots att hans kommentarer bemöts med ointresse från pedagogens sida. Eftersom John försöker försvara barnen med att säga att de frågat pedagogen Ulla innan de gjorde som de gjorde kunde pedagogen Annifrid ha riktat uppmärksamheten mot det han säger genom att gå utöver här- och nusituationen och diskutera betydelsen av regler i daghemmet och vad det innebär för barnen om de bryter mot regelverket. John och de andra barnen erfar att regler kan ändras och att olika regler för vad som är tillåtet eller inte kan förändras beroende på vilken pedagog de frågar. Barnen erfar också

att det som ansetts vara rättvist plötsligt kan förändras till att uppfattas som orättvist. Det svar som han får på sin kommentar innehåller ingenting som förklarar eller förtydligar hans egentliga fundering, däremot verkar pedagogen mera intresserad av att få diskussionen överstökad. Det viktiga i sammanhanget verkar handla om att barnen under sin utevistelse överträtt en regel och att händelsen inte får upprepas.

Ett annat drag av rättvisa som visar sig är när barn tar ett annat barn i försvar gentemot pedagogens agerande och upplyser pedagogen om att hon agerat motstridigt mot vad som är gängse turordning.

I olika aktiviteter som försiggår i daghemsmiljön uttrycker barn önskemål om rättvisa och att behandlas jämlikt. I episoden nedan är det Isak som opponerar sig mot pedagogens sätt att välja ut vilket barn som är i tur att leka i vattenleken. I situationen finns någonslags turordning om vem som är i tur att leka i vattenleken. Isak upplever att pedagogen bryter mot en förmodad förutbestämd turordning vilket gör att det blir orättvist när pedagogen bestämmer sig för att ändra den förväntade turordningen.

Barnen får leka i vattenleken denna dag men i tur och ordning. Isak är det första av barnen som är klar med sin lek och kommer tillbaka in i rummet.

Isak (3:5) har lekt klart i vattenleken och kommer tillbaka till lekrummet. Pedagogen Agneta noterar detta och säger: *"Är du klar nu Isak?"*. *"Jå å"* svarar han. Han går fram till ett bord och börjar leka med klossarna som finns i en plastkorg på bordet. Pedagogen Agneta som sitter i närheten pratar med Abbe (1:9), Joakim (1:10) och Nea (1:7). När Agneta säger till Abbe: *"Abbe! Skulle Abbe vilja gå och leka i vattenleken? Abbe?"* svarar Isak *"Nä!"*. Agneta fortsätter: *"Vill du gå och leka med vatten Abbe?"*. Pedagogen väntar inte på att Abbe svarar utan hon stiger upp, böjer sig ned och tar tag i hans händer. Hon plockar bort de saker som han har i handen, tar tag i honom och säger: *"Kom och titta!"*. Då opponerar sig Isak och säger: *"Nä det är ju, det är ju Vidars tur"*. Agneta svarar: *"Jå, men ser du vi kan se om Abbe sku [...] här jag tänkte om Abbe sku komma en stund"* [...] Pedagogen lyfter upp Abbe, tar honom i handen och går iväg med honom till vattenleken. Abbe protesterar inte utan följer med pedagogen. Vidar syns inte till [...]

(MP1/11:26–11:54)

Barnen får leka i vattenleken i tur och ordning. När Isak hör att pedagogen frågar om Abbe vill vara nästa i tur att gå till vattenleken protesterar han. Abbe som sitter på golvet och leker med några andra

barn har inte gett uttryck för att vilja gå till vattenleken. Han ser förvånad ut när Agneta vänder sig mot honom och ställer honom frågan om han vill leka i vattenleken. Han säger ingenting och verkar knappt medveten om vad det handlar om.

Isak, som reagerar på det pedagogen säger, opponerar sig och talar om för henne att det är Vidars tur att leka i vattenleken. Eftersom Isak påpekar för Agneta att det skulle vara Vidars tur att gå till vattenleken så har pedagogen och barnen antagligen redan innan diskuterat turordningen. Isak erfar att pedagogen bryter mot den uppfattning om rättvis turordning som han har haft. I kontrasten mellan att turordningen uppfattas som rättvis och förändras till 'orättvis' erfar Isak att den som har störst inflytande över en situation kan bestämma och förändra det som överenskommits. Isak både erfar och lär att på förhand bestämda regler inte alltid gäller och att dessa kan omprövas enligt behov. Han får inget tydligt och förklarande svar på sin kommentar till pedagogen utan hon ger honom ett osammanhängande svar vilket tyder på att hon inte heller kan beskriva varför hon plötsligt ändrar sig. Vidar som skulle ha varit i tur syns inte till utan befinner sig i något annat rum.

Ett tredje drag av rättvisa som visar sig är när alla barn i en grupp orättvist behandlas likadant och där barn som inte gör sig skyldiga till någon förseelse eller deltar i bråk också får tillsägelser som egentligen är riktade mot andra.

Rättvis turordning utgör en viktig del av barns delaktighet i olika aktiviteter. Barnen i följande episod ska så påskgräs och bråkar om vem som ska stå var i kön. Flickorna debatterar med varandra om vem som har rätt till vilken plats i kön och varför hon ska stå där hon gör. Alla flickor, förutom Jasmin, är den som deltar i bråket. Hon får ändå, på samma sätt som de andra, en tillsägelse av pedagogen trots att hon inte deltagit i bråket.

Barnen står i kö och väntar på sin tur att få så gräs inför påsken. Flickorna bråkar och har svårt att enas om vilken turordningen ska vara och Jasmin dras ofrivilligt in i flickornas bråk.

Jasmin (3:11) är den enda som inte deltar i bråket om turordningen. Celina (4:10), Angela (4:9) och Tess (4:8) är oeniga om vem som ska stå var i kön och var kön finns. Celina byter plats och gör en ny kö. Eftersom Jasmin verkar vara Celinas kamrat säger Celina: "*Jasmin, Jasmin före*". Med detta menar hon att Jasmin ska ställa sig bakom henne och före Angela och Tess. Angela accepterar inte den nya kön utan säger: "*Här är kön. De står på fel plats, de står på fel plats!*". Detta säger Angela riktat mot pedagogen som inte noterar vad

Angela säger. Tess fortsätter: *"Står på fel plats, ni står på fel plats!"*. Celina som inte alls håller med Tess påstående svarar henne: *"Det får vi om vi vill, för vi ryms inte"*. Tess säger med lite högre röst till Annifrid: *"Vet du vad? Vet du vad? De står på fel plats!"*. Annifrid svarar: *"Schss! Tess du behöver inte skrika så!"*.

Flickorna fortsätter att säga emot varandra. Tess vänder sig mot Celina och säger: *"Fy skäms Celina!"*. Celina svarar: *"Fy skäms!"*. Tess fortsätter: *"Fy skäms!"* och Celina svarar henne likadant: *"Fy skäms!"*. Tess säger: *"Jag ska säga till min pappa att du är fy skäms!"*. Celina svarar igen: *"Fy skäms!"*. Jasmin som stått tyst en längre stund upprepar det som Celina sade: *"Fy skäms!"*. När Jasmin säger detta slår Tess den ask som hon håller i sin hand rakt i ansiktet på Jasmin, som ryggar tillbaka och ser förvånad ut. Celina säger igen: *"Fy skäms!"*. Då säger pedagogen Annifrid: *"Men hör ni flickor, usch hur ni håller på!"*. Jasmin som inte sagt så mycket och inte gjort någonting heller säger: *"Slut!"*. Hon mumlar tyst för sig själv att hon ska säga åt sin pappa att flickorna bråkat. Celina blir riktigt irriterad och säger: *"Sluuut!"*. *"Sluut!"* upprepar Jasmin. Efter detta har Annifrid fått nog och säger: *"Tess och Angela och Celina och Jasmin! Nu kan ni stå där i kön utan att bråka med varandra!"*[...]

(KA3/03:34-04:46)

Flickorna börjar bråka om vem som ska stå var i kön och vem som ska vara först. Celina som är kamrat med Jasmin är mån om att Jasmin ska stå bakom henne i kön. Jasmin står för det mesta tyst och iakttar de andra flickorna när de bråkar och försöker hon säga någonting gör hon det oftast så tyst att ingen annan hör vad hon säger.

Tess skvallrar till pedagogen att de andra flickorna står på fel plats men får ingen egentlig respons på det hon säger. Pedagogen tystar ner Tess och säger att hon inte ska skrika. Flickorna lugnar ner sig men fortsätter efter en stund att bråka om turordningen. Tess tar till orda och tycker att Celina ska skämmas. Celina svarar genom att säga att Tess borde skämmas. De båda flickorna replikerar varandra med att säga 'fy skäms'. Jasmin som stått tyst och iakttagit flickorna säger plötsligt också hon 'fy skäms'. När Tess hör detta slår hon sin ask i ansiktet på Jasmin.

Pedagogen verkar få nog och säger att flickorna ska lugna ner sig. Jasmin som hör detta säger 'slut' och menar att de andra ska sluta bråka. Hon mumlar en gång till samma sak och att hon ska tala om för sin pappa att de andra flickorna bråkar. Ingen av de andra noterar vad Jasmin säger. Jasmin och Celina är kamrater och Jasmin verkar, i allt det hon gör och säger, följa Celina. Så när Celina blir riktigt irriterad och säger med hög röst att nu ska de andra sluta bråka, så

gör också Jasmin det också. Pedagogen som är upptagen med att hjälpa John att så gräs, har inte uppmärksammat vem av flickorna som sagt vad utan när hon uppmanar dem att sluta bråka gör hon det genom att nämna alla fyra flickor vid namn. Jasmin nämns vid namn och pedagogen räknar in henne också i bråket fastän Jasmin är den av de fyra som är åskådaren och som minst deltagit i oenigheten om turordningen i kön.

I situationen uppstår en komplexitet som uppfattas olika av de inblandade. Jasmin erfar att hon får en tillsägelse och behandlas orättvist, medan de andra flickorna inte reflekterar över att pedagogen generaliserar i sin tillsägelse.

Sammanfattning

Rättvisa utgör ett centralt värde, en norm men också uttryckt som explicita eller implicita regler som barn vill och är måna om att följa. För att utveckla demokratiskt förhållningssätt måste rättvisa både uttryckas, efterföljas och upplevas som någonting som delas mellan människor som ingår i en miljö som bekräftar varje individ som jämlik. Rättvisa är en aspekt av jämlikhet som utgör en central dimension av demokrati i olika sammanhang. När barn erfar någonting som orättvist synliggörs i kontrast till detta, det som är rättvist. Barn har föreställningar om vad som är rättvist och opponerar sig när det som erfars som orättvist också visar sig i samspel med andra barn och pedagoger.

Episoderna som presenteras utgör exempel på situationer där barn blir bemötta på olika sätt av pedagoger och erfar 'rättvisa' på varierande sätt. Olika drag av rättvisa som en aspekt av jämlikhet framträder i möten mellan barn och pedagoger. Genom att barn erfar drag av rättvisa möjliggör det också att de lär sig vad jämlikhet kan innebära.

Den första episoden utgör exempel på när barn opponerar sig mot pedagogers sätt att förhålla sig mot det som barn uppfattar som orättvist. Barnen, med John som talesperson, uppmärksammar pedagogen på att de frågat om lov av den andra pedagogen för att få leka på det ställe de gjort men detta fäster inte pedagogen Annifrid uppmärksamhet vid. Barnen upplever sig ha gjort rätt och erfar i situationen att rättvisa kan förändras till orättvis i en och samma situation beroende på hur den som har mest inflytande förhåller sig.

Den andra episoden utgör exempel på när pedagogen ändrar på en redan bestämd turordning trots att Isak opponerar sig och visar att han är medveten om den turordning som tidigare sagts gälla. Isak erfar att rättvisa kan förändras i en situation beroende på hur någon annan med större inflytande bestämmer och förändrar innebörden av

‘rättvisa’ i den bestämda situationen. I situationen synliggörs också att på förhand bestämda regler inte alltid gäller och att dessa kan omprövas enligt behov.

I den tredje episoden är det Jasmin som oskyldigt blir inkluderad i den tillrättavisning som pedagogen ger de andra flickorna som bråkat. I situationen erfar hon att i kontrasten till vad som uppfattas som *rättvisa* uppstår *orättvist* eftersom hon också får en tillsägelse av pedagogen för bråket. Hon erfar att tillsägelser kan komma att gälla alla barn trots att alla inte varit inblandade i ett bråk.

6.3 Ömsesidighet

I mötet mellan människor, i mötet mellan barn och pedagoger uppstår situationer som kännetecknas av ömsesidighet. Möten i vilka uttryck för ömsesidighet såsom att bekräfta och erkänna en annan människa som person med ett egenvärde blir synligt. Att vara lyhörd för vad en annan människa säger och gör, utgör också en central aspekt av ömsesidighet. Ömsesidighet framträder som ett lärandeobjekt för barn när de erfar aspekterna bekräfta, vara lyhörd och uppmärksamma. I samspelet mellan människor är att lyssna på och att uppmärksamma andra människors tankar och viljor förutsättningar för att ömsesidighet ska kunna uppstå. I mellanmänniskliga möten utgör relationer en viktig del av mänskligt samspel och ömsesidighet i relationer en central dimension för att utveckla demokratiskt förhållningssätt.

6.3.1 Bekräfta

Det förekommer situationer mellan barn och pedagoger när barn har behov av och söker bekräftelse på någonting av en vuxen eller ett annat barn. Att bekräfta innebär att någon annan person i barns omgivning intygar eller försäkrar barnet om att en situation kommer att lösa sig eller att ett behov kommer att tillgodoses. Bekräftelse kan också innebära att någon annan styrker att en enskild persons eller grupps tankar, åsikter eller handlingar är godtagbara och värda att beaktas, accepteras och godkännas. Att bli bekräftad innebär också att någon annan person bekräftar att hon eller han förstått den andras initiativ och ställningstaganden.

Innebörden av att bekräfta visar sig som ett drag när barn söker efter pedagogers bekräftelse på att en uppkommen situation eller en känsla av upprördhet kommer att lösa sig eller försvinna.

Människor söker bekräftelse av andra människor och har behov av att känna sig bekräftade. I episoden nedan är det Vera som blir ledsen

när ett annat barn stör henne när hon lägger pussel. Hon blir ledsen och vill ha pedagogens uppmärksamhet. Pedagogen bekräftar att hon förstår att Vera frågar efter sin mamma på samma gång som hon försöker Vera att tänka på någonting annat.

Vera (2:2) sitter på golvet och pusslar. Hon protesterar när Andy också vill lägga det pussel som hon har.

Vera sitter på golvet och lägger pussel. Andy som springer runt i rummet får syn på Vera och det pussel hon håller på att lägga. Han går fram till henne, sätter sig på huk och börjar plocka med pusselbitarna vilket Vera inte vill och hon protesterar högljutt. Hon försöker rycka åt sig pusslet men Andy låter henne inte ta pusslet. Vera skriker till, börjar gråta och söker ögonkontakt med pedagogen Ylva som sitter strax intill. Ylva är inne i en diskussion med Noa och märker inte att Vera tittar på henne gråtandes. Vera stiger upp, biter på en pusselbit, ser olycklig ut och har tårar i ögonen. Hon får syn på sin docka, tar upp den från golvet och går fram till Ylva som inte lägger märke till henne. Hon ställer sig snett framför Ylva och säger med gråten i rösten: *"Ja sku komma till mamma"*. Ylva som inte riktigt hör vad Vera säger svarar henne: *"Vad sa du?"*. Vera upprepar: *"Ja sku komma till mamma"*. Ylva svarar genom att säga: *"Jå hon kommer nog sedan. Oj har du den där fina dockan idag igen? Oj då, får jag se på den där dockan. Kom nu lilla gumman?"*. Ylva tar Vera i famnen och säger med barnslig röst: *"Så så. Vad ska du hitta på nu att leka med?"*.

(StasvaE8/05:57–07:22)

Vera blir ledsen av att Andy kommer och stör henne när hon pusslar. Hon börjar gråta men får till en början inte pedagogen Ylvas uppmärksamhet trots att hon söker ögonkontakt med pedagogen. Vera ger sig inte utan stiger upp, går fram till Ylva, ställer sig framför henne och säger att hon *"sku komma till mamma"*. Det är Vera som tar initiativet till samspelet men bemöts av en pedagog som ganska snabbt avleder Veras egentliga behov. Pedagogen tröstar med att säga att Veras mamma kommer senare och byter sedan riktning på samtalet genom att fokusera på dockan som Vera håller i handen. Det som är i fokus för Vera är att hon är ledsen över att Andy bråkat med henne och erfar att pedagogen inte uppmärksammat vad som orsakat hennes ledsamhet och på grund av detta blir hon bekräftad i fel sak.

Ett annat drag av bekräftelse som visar sig är när barn blir bekräftade av pedagoger utan att själva be om denna och när barn bemöts av pedagoger som förhåller sig olika dem.

I följande episod möter Simon en bekräftande pedagog när han anländer till daghemmet. Pedagogerna hälsar honom välkommen till daghemmet på olika sätt, den ena genom att hälsa och benämna honom vid namn och den andra genom att hälsa och med kroppsspråket välkomna honom in i hennes famn.

Det är morgon och några barn sitter tillsammans med pedagogen Sonja och modellerar när Simon (2:4) blir förd till avdelningen av sin pappa. Pedagogen Agneta som också befinner sig i rummet noterar Simons ankomst genom att hälsa honom god morgon.

Pedagogen Sonja vänder blicken mot dörren och säger: "*Gomorrön*" till Simon. Pedagogen Agneta som befinner sig i andra ändan av rummet ser också att Simon kommit och säger: "*Gomorrön Simon*". Simon närmar sig bordet där Sonja sitter tillsammans med de andra barnen. Hon säger: "*Hej Simon*", vänder sig med hela kroppen mot honom, sträcker fram händerna och tar honom i sin famn. När hon tar honom i famnen säger hon ännu en gång hej till honom.

(MP2/6:36–6:46)

Simon som kommer till avdelningen, möts av att pedagogerna uppmärksammar hans ankomst och bekräftar honom på olika sätt. Agneta hälsar honom god morgon, medan Sonja säger hans namn och visar med sitt kroppsspråk att han är välkommen in i gemenskapen. Simon varken agerar eller reagerar på något speciellt för att fånga deras uppmärksamhet medan hans ankomst till avdelningen gör att han får olika bemötande från de båda pedagogerna. Simon erfar att olika pedagoger samtidigt kan förhålla sig olika gentemot barn och på olika bekräftande sätt. Sonja bemöter honom mera öppen och det uppstår en ömsesidighet mellan honom och henne, medan Agneta också bekräftar men på annat sätt. Simon erfar att han blir sedd och bekräftad i situationen och känner sig därigenom välkomnad in i gemenskapen.

Ett tredje drag som visar sig är när barn själva bekräftar varandra genom att tillsammans göra saker men också uttrycka ett samförstånd och enighet i tanke och handling mellan varandra som personer. Att bekräfta varandra innebär att barnen accepterar, vidkänns varandra som människor och hjälper varandra vid behov.

I episoden nedan är det två pojkar i olika åldrar som finner varandra och ömsesidighet uppstår. Den äldre av pojkarna frågar om han ska läsa en bok för den yngre av pojkarna vilket han också får ett samtycke till. I situationen uppstår en ömsesidighet kring

bokläsningen, vilket innebär att barnen i samtalet med den andra bekräftar att de förstår varandra och har ett samförstånd.

Två pojkar bredvid varandra och bläddrar i en bok som handlar om djur. Djuren finns gömda bakom olika luckor som barnen kan öppna.

Joakim (1:10) och Sander (2:4) bläddrar i boken. Boken handlar om olika djur. Plötsligt uppmärksammar Joakim någonting som han ser i boken och säger: "Tä" och pekar. Sander skrattar och säger: "Molne". Joakim fortsätter att bläddra i boken, knackar på en lucka och säger: "Ack ack ack". Sander tittar efter vad Joakim hittat och säger: "Knack knack knack". Han bläddrar sedan bakåt i boken och säger igen: "Knack knack knack, knack knack knack, va vad de? Knack knack knack".

Pedagogen Agneta kommer till avdelningen och hälsar på pojkarna. Pojkarna hälsar tillbaka och avbryter för en stund sitt läsande. Joakim fortsätter sedan att bläddra i boken och säger när han hittar en sida med ett djur som verkar fascinera honom: "Ack ack ack, ack ack ack, ack ack ack" [...]. Sander återvänder till soffan, sätter sig ner bredvid Joakim och frågar: "Ska jag läs åt dig?" "Åå" svarar Joakim. Sander säger: "Ja ha, ja läser den noga" Joakim tittar på Sander när han tar boken. Sander öppnar den, tittar på Joel, skrattar och säger: "Var bor molne?". "Där bor ju molne" säger han när han öppnar luckan. Joakim som håller en annan bok i handen följer med när Sander berättar.

(MP2/00:00–04:09)

Pojkarna i episoden uppmärksammar det som den andra säger genom att gå i dialog med varandra. I relationen mellan pojkarna uppstår en ömsesidighet som inte störs av varken någon pedagog eller annat barn. Trots att Joakim inte har ett så utvecklat språk och uttrycker sig i ett- eller tvåordssatser förstår pojkarna varandra och samspelet utvecklar sig till att Sander föreslår för Joel att han ska läsa för honom. Sander visar Joakim hänsyn och tar honom på allvar trots att han är yngre och inte lika verbal. I situationen uppstår en ömsesidig bekräftelse mellan pojkarna. De hittar varandra genom att de kommer överens om att läsa boken tillsammans och erfar att de är lika delaktiga i situationen båda två.

Sammanfattning

I relationer och i mellanmänniskliga möten mellan barn och pedagoger utgör ömsesidighet en central dimension av demokrati och lärandeobjekt för att utveckla demokratiskt förhållningssätt. Att vara och bli bekräftad är en förutsättning för att erfar ömsesidighet i samspel med andra människor. När pedagoger förhåller sig tillåtande

och bekräftande mot barn erfar de att de är betydelsefulla som individer och att pedagoger är genuint intresserade av att ta del av deras erfarenhetsvärld. Det sätt på vilket pedagoger förhåller sig gentemot barn ger barnen möjligheter eller skapar begränsningar i att erfar sig erkända och likvärdiga som medmänniskor.

Episoderna som presenteras utgör exempel på situationer där barn blir bemötta på olika sätt av pedagoger och när bekräftelse möjliggörs som objekt för barns erfärande och lärande.

I samspelet mellan barn och pedagoger förekommer situationer i vilka pedagoger urskiljer att barn har andra behov än vad barn själva erfar. I den första episoden är det Vera som är ledsen för att något annat barn bråkat med henne, vilket pedagogen inte uppmärksammar. Vera erfar att hon blir feltolkad och därigenom får pedagogens bekräftelse ett annat fokus.

I den andra episoden är det Simon som på morgonen när han kommer bemöts att två pedagoger som hälsar honom välkommen. Simon erfar att olika pedagoger samtidigt kan förhålla sig olika gentemot barn och på olika bekräftande sätt. Han erfar att han blir sedd, bekräftad och välkommen av en pedagog som bryr sig om just han som person och känner sig välkommen in i gemenskapen. Sonja förhåller sig till och bemöter honom mera öppenhet och det uppstår en ömsesidighet mellan honom och henne, medan Agneta också bekräftar men på annat sätt. Episod tre utgör ett exempel på när småbarn själva spontant bekräftar varandra genom någon aktivitet de utför tillsammans. Pojkarna förhåller sig bekräftande mot varandra och den äldre av pojkarna tar ansvar för att läsa för den yngre. Pojkarna erfar ömsesidig bekräftelse av varandra.

6.3.2 Vara lyhörd

I mötet med andra människor utgör att vara lyhörd en viktig aspekt av ömsesidighet. Lyhördhet, eller att vara lyhörd, kan förstås som att vara öppen, mottaglig och känslig för andra människors tankar och hand-lingar. I den pedagogiska verksamheten kan lyhördhet också handla om att barn och pedagoger är tillgängliga, i bemärkelsen att finnas tillhands, för varandra som medmänniskor.

Innebörden av att vara lyhörd visar sig när ett barn möter pedagoger som bemöter henne eller honom med öppenhet och mottaglighet för vad barnet säger och gör, men också en känslighet för barnets vilja och pågående aktivitet. Lyhördhet innebär att barnet som person ingår i ett samspel med en vuxen som kännetecknas av ömsesidighet mellan två personer i vilken barnet beaktas som part.

I följande episod har Joakim fastnat med foten i stolkarmen. Pedagogen upptäcker detta och lägger märke till att han har svårigheter med att ta sig loss från stolen. Pedagogen samtalar med Joakim om situationen och det uppstår en ömsesidighet i kommunikationen mellan dem. Sonja lyssnar uppmärksam på vad Joakim ger uttryck för och tillsammans hittar de en lösning på problemet genom att hon bistår honom med hjälp på ett respektfullt sätt.

Joakim sitter på en stol och hans fot har fastnat under stolkarmen. Han har uppenbara svårigheter med att ta sig loss och söker pedagogen Sonjas uppmärksamhet för att få hjälp.

Joakim (1:10) sitter på stolen och håller en bil i vardera handen. Hans ena fot har fastnat mellan stolens ryggstöd och stolsits. Joakim tittar på pedagogen Sonja. Hon noterar detta och säger: *"Har foten fastnat. Kommer du inte bort därifrån?"* Joakim svarar: *"Nä"*. Pedagogen fortsätter med att fråga Joakim: *"Hur ska vi göra då?"* Joakim tittar fortfarande på pedagogen och svarar: *"Äh"*. *"Ska jag komma och lyfta dig"* frågar pedagogen. Joakim svarar henne: *"Åå"*. *"Hmm"* svarar pedagogen. Joakim tittar på sin fot som fastnat mellan stolens armstöd och stolsits och säger: *"Titta!"* samtidigt som han vickar på foten. Sonja noterar detta och säger: *"Har foten riktigt fastnat?"* *"Åå"* svarar Joakim och tittar på pedagogen. Pedagogen lyfter Joakim från stolen och säger: *"Oj en då. Vi får flytta stolen så där, så. Var så god"*. När hon sätter ner honom på golvet säger Joakim: *"Ack ack"* och går sedan iväg med sina bilar som han fortfarande håller i sina händer.

(M2/19:08–19:33)

Joel tittar på pedagogen för att fånga hennes uppmärksamhet. Samtidigt som hon konstaterar att hans fot har fastnat, frågar hon honom om han kan komma loss. Joakim svarar henne genom att säga 'nä' vilket innebär i situationen att han inser att han har fastnat och inte klarar av att ta sig loss på egen hand.

I stället för att omedelbart få hjälp med att komma loss från stolen får Joakim frågan om han själv har någon idé om hur de ska göra. Han tittar på pedagogen och svarar 'äh', och när han får frågan om hon ska lyfta honom samtycker han till det. Innan han får hjälp tittar han på sin fot som fastnat och säger titta. Detta gör han antagligen för att visa Sonja att foten verkligen fastnat och att det inte är någonting som han hittat på. När pedagogen lyfter Joakim från stolen och sätter ner honom på golvet säger hon var så god och han svarar henne artigt genom att tacka för hjälpen. I situationen erfar Joakim att pedagogen lyssnar på honom och är lyhörd för honom som person men också för det som sker i situationen. Trots att Joakim inte har ett utvecklat

verbalt språk visar han att han kan uttrycka sina behov när han möter en lyhörd pedagog som lyssnar på honom och är intresserad av vad han tänker genom att ta reda på vilka hans avsikter är. Joakim möter en pedagog som verkligen lyssnar på honom och benämner saker med ord, samtidigt som han också får utrymme att själv tänka igenom alternativa lösningar på problemsituationen. Joakim och pedagogen finner varandra i ett ömsesidigt samspel.

Ett annat drag av brist på lyhördhet som visar sig är när barn bemöts av pedagoger som inte är känslig för de avsikter som barnet har. Brist på lyhördhet innebär att den vuxna tolkar in vad som sker och inte lyssnar in eller frågar barnet om det som barnet självt avser med sin handling.

I episoden nedan är det två pojkar som blir oense och bråkar. Pedagogen ser vad som sker och tar tag i händelsen genom att tillrättavisa det barn som knuffar det andra men utan att ställa frågor till barnen eller att bekräfta att hon förstår vad barnen själva tänker om den uppkomna situationen.

Andy knuffar till Jona som faller omkull. Pojkarnas agerande väcker pedagogen Paulas uppmärksamhet och hon går fram till dem för att ta reda på vad som hänt.

Andy (2:5) knuffar omkull Jona (1:3) så att han faller omkull på golvet. Pedagogen Paula ser detta, tar tag i Andys arm, tittar honom i ögonen och säger med mild röst: *Så gör inte Andy! Man får inte buffa* [knuffa]! Paula fortsätter samtidigt som hon först tittar på Andy och sedan på Jona: *"Nu blev Jona ledsen!"*. Jona sitter på golvet och lyssnar på vad Paula säger. Paula fortsätter: *"Nu får du säga förlåt åt Jona! Andy säger förlåt!"*. Andy är på väg att gå därifrån men Paula säger: *"Andy!"* och låter honom inte försvinna utan puffar försiktigt på hans rygg, samtidigt som hon lyfter upp Jona så att pojkarna står med ansiktena mot varandra. När båda pojkarna står upprätt, puffar hon dem närmare varandra så att deras kroppar möts och säger till Andy: *"Nu får du säga a haa åt Jona! Säg a haa! (a haa=förlåt på Andys modersmål)"*. Hon föser dem ännu lite närmare varandra för att sedan släppa dem. När hon gör det tittar hon Andy i ögonen och säger: *"Andy måste vara snäll pojke nu, du får inte buffa (=knuffa) Jona, han är så liten, det går inte!"*. Alla tre går sedan åt olika håll [...]

(StavsaE14/08:29–09:08)

Jona som blir omkullknuffad börjar inte gråta utan ser mera förvånad ut. Pedagogen Paula reagerar däremot mera på händelsen och uppmanar Andy att säga förlåt. Eftersom Andy inte svarar och ber Jona

om förlåtelse uppmärksammar hon honom flera gånger på att så får man inte bete sig. Eftersom Andy inte säger någonting eller verkar bry sig agerar Paula i stället med att fösa ihop pojkarna så att de står med näsorna ihop. Både Andy men också Jona ser förvånade ut och verkar inte förstå avsikten med handlingen. Pedagogerna har tydligen för avsikt att Andy ska lära sig visa hänsyn och respekt mot andra mindre barn samt de sociala regler som gäller, men han verkar inte riktigt förstå vad som sker eftersom Jona inte ger uttryck för att uppleva sig orättvist behandlad. Andy däremot erfar att *vara snäll med varandra* och *förlåta* är önskvärda handlingar i kontrast till att *inte vara snäll* och *inte förlåta*. För att förstärka den sociala normen byter pedagogerna uttryck för förlåt, denna gång på hans eget modersmål, för att kanske göra det mera möjligt för honom att förstå innebörden av det hon menar.

Ett tredje drag av att vara lyhörd eller snarare brist på lyhördhet som visar sig när barn tydligt och klart uttrycker sin vilja och när uttrycken bemöts med okänslighet från pedagogens sida om det barnet vill.

I följande episod sitter barnen runt ett bord och är sysselsatta med att skrynkla ihop silkespapper som de sedan limmar som snöflingor på ett papper. Pedagogerna vill att alla barn ska göra detta men i tur och ordning eftersom alla inte ryms runt bordet på en och samma gång. Pedagogerna säger att det är Sanders (2:4) tur att komma till bordet och limma snöflingor på papper.

Pedagogerna diskuterar vem som står i tur och valet stannar på Sander som sitter på golvet bredvid bordet och leker med Ivar. Sander, som hör pedagogernas diskussion säger: *"Jag vill inte"*. Maria säger: *"Vill du inte limma nå? Kom och limma!"* Han håller fast vid sitt svar och säger igen: *"Jag vill inte"* och Maria upprepar igen sin fråga: *"Vill du inte?"* och Sander svarar samma sak: *"Jag vill inte"*. Sander fortsätter att leka. Pedagogerna Maria säger: *"Kom hit någon"*. Ingen av barnen som leker avbryter sin lek för att komma till bordet. Då säger Agneta: *"Jo Sander får komma hit, kom!"* Han svarar igen: *"Jag vill inte!"*. Pedagogerna Agneta fortsätter: *"Men riktigt skojigt, kom och känn på det här"* Hon visar på silkespapperet som finns på bordet. Sander säger: *"Jag vill inte"*. Pedagogerna försöker igen: *"Eller ska Vidar ta den här platsen då?"* och visar på den tomma stolen. Sander säger: *"Jag vill inte, jag vill inte!"*.

Simon (2:4) som sitter vid bordet har intresserat följt med vad som utspelar sig mellan pedagogerna och Sander. När Maria stiger upp och går bort från bordet, tittar Simon efter henne och säger: *"Sander vill måla"*. Pedagogerna Agneta som sitter kvar vid bordet svarar inte på Simons kommentar. Han försöker på nytt fånga pedagogernas uppmärksamhet genom att säga: *"Sander"*

vill måla! Sander vill måla! Sander vill måla”! och tittar åt det håll där Sander är. Ingen av personalen uppmärksammar det som Simon säger så han fortsätter med att skrynkla ihop silkespapper till snöflingor. Sander fortsätter att leka och Simon försöker ännu gång: *”Sander vill måla”*. Inte den här gången heller svarar någon av pedagogerna utan Simon stiger upp från stolen och går för att tvätta sina händer.

(MPI3/26:45–29:33)

När Sander hör att pedagogerna nämner hans namn och innan någon av dem har bett honom komma till bordet säger han att han inte vill limma snöflingor. Pedagogen uppmanar honom flera gånger att komma till bordet för att limma och varje gång svarar han nekande han till detta. Pedagogens lyckas inte med sina avsikter och Sander fortsätter att leka med sin kamrat Isak.

Simon som sitter vid andra sidan av bordet har uppenbarligen noggrant följt med situationen. Han har noterat att Sander inte vill limma snöflingor utan göra någonting annat. Han försöker fånga pedagogernas uppmärksamhet och när pedagogen Maria går förbi Simon försöker han få hennes uppmärksamhet genom att säga att Sander inte vill pyssla utan i stället måla. Pedagogen reagerar inte alls på det han försöker säga till henne utan hon är fokuserad på annat. Sanders avsikter med aktiviteten är en annan än pedagogens. Han uttrycker tydligt att han har andra avsikter än att göra det som alla förutsätts göra. Han vill ha inflytande över sitt eget handlande och i situationen erfar Sander att pedagogen inte lyssnar på vad han säger och är lyhörd för hans avsikter. Situationen slutar med att Sander inte limmar några snöflingor och Simon ger upp sina strävanden med att få pedagogen att lyssna. I episoden erfar barnen bristande ömsesidighet i kommunikationen mellan dem och pedagogen eftersom pedagogen inte är lyhörd för vad pojkarna ger uttryck för. Samspelet mellan dem och pedagogen utvecklas inte och de erfar att de inte vinner gehör hos pedagogen.

Innebörden av brist på lyhördhet visar sig när barn uttrycker en vilja och håller fast vid den trots att den vuxna bekräftar att hon förstått vad barnet vill men inte agerar för att tillgodose barnets vilja, behov av hjälp.

Joakim är törstig, vill dricka och försöker få pedagogen att reagera på det han uttrycker en önskan om. Pedagogen förstår vad han säger och bekräftar hans budskap utan att till en början inte ta hänsyn till hans faktiska behov. Joakim uppprepar flera gånger att han vill dricka utan att få sitt behov tillfredsställt.

Barnen på avdelningen får denna dag leka i vattenleken, men i tur och ordning. När Joakim (1:10) ser att Agneta lyfter upp Abbe (1:9) och går iväg med honom till rummet där vattenleken finns följer han efter. Han går fram till dörren och säger upprepade gånger ticka, vilket i episoden betyder att han vill dricka.

Joakim ser att pedagogen Agneta lyfter upp Abbe och bär iväg med honom till toalettutrymmet där vattenleken finns. Joakim stiger upp och följer efter dem. Han går fram till toalettdörren och säger: "Åh ticka (ticka=dricka), åh ticka, åh ticka, åh ticka, åh ticka, åh ticka, åh ticka, åh ticka, åh ticka, åh ticka, åh ticka". Det tar en stund innan Agneta noterar att Joakim står i dörröppningen och tittar in mot toalettutrymmet. När hon ser honom säger hon: "Dricka då?" "Åå" svarar Joakim. Agneta fortsätter: "Du får leka sedan. Viggo är, Vidar ännu en liten stund, sedan får Joakim gå". Joakim nöjer sig inte med detta utan skriker: "Åh tickaaa!". "Vad dricka? Menar du att du ska? Är du törstig? Joakim är du törstig?" säger Agneta samtidigt som hon stänger dörren till toalettutrymmet och tar tag i Joakim ena arm och tittar på honom. "Åå" svarar Joakim med svag röst. "Va?" säger Agneta. "Kom här, oj oj oj" säger Agneta när hon lyfter upp Joakim och går iväg med honom. Hon försöker avleda honom och sätter ner honom på golvet och drar en korg med leksaker framför honom.

(MP1/11:54–12:57)

Joakim står i dörröppningen till toalettutrymmet och söker pedagogens uppmärksamhet. Innan han får pedagogen att reagera hinner han upprepa sin önskan "ticka" elva gånger. För varje gång han säger det höjer han också sin röst och blir mer och mer irriterad över att pedagogen inte uppmärksammar honom. När pedagogen äntligen noterar Joakim frågar hon om han vill dricka och han svarar henne att det vill han trots att han inte kan säga flera än ett eller några ord. När Joakim svarar "åå" på pedagogens fråga om han vill dricka verkar hon inte ha svårigheter med att förstå att det är dricka han vill eftersom hon förtydligar och upprepar hans "ticka" genom att säga dricka. Trots Joakims jakande svar på pedagogens fråga så leder inte detta till någon handling och han får ingenting att dricka.

Joakim som efter många försök får pedagogen att reagera och lyssna på honom gör det utan att egentligen vara känslig för hans uttryckta önskan. Pedagogen utgår ifrån att det verkar vara att leka i vattenleken som är Joakims egentliga avsikt och att han hittar på att han vill dricka för att eventuellt kunna närma sig vattenleken. Agneta förstår vad Joakim säger men tar honom inte på allvar. Hans ursprungliga intention med att vilja dricka slutar med att pedagogen lyfter upp honom och bär i väg honom till en annan del av rummet

och till en annan aktivitet. Han erfar i situationen att pedagogen förstår vad han har för avsikter men i bristen på ömsesidighet mellan honom och pedagogen ändras situationen till en bristande lyhördhet gentemot honom.

Sammanfattning

Att vara lyhörd, förhålla sig med lyhördhet, för barns intentioner är en central utgångspunkt i pedagogisk verksamhet. Barn har rätt till pedagoger som bemöter och förhåller sig till dem genom att vara öppna, mottagliga och känsliga för barnens tankar och handlingar. Lyhördhet är en viktig aspekt av ömsesidighet och en dimension av demokrati. För att utveckla demokratiskt förhållningssätt behöver barn ingå i samspel och kommunikation med pedagoger som är lyhörda för det barn har säga och det barn genuint uttrycker i form av verbaliserade tankar och handlingar. Att vara lyhörd inbegriper en högre grad av känslighet, en växelverkan mellan barn och pedagoger som bygger på tanken om alla människors likvärdighet.

Episoderna som presenteras utgör exempel på situationer när barn blir bemötta av pedagoger som är lyhörda och kan stödja barns lärande, men också situationer i vilka pedagoger är icke flexibla och icke lyhörda för barns vilja och åsikter.

I dialoger där pedagoger involverar barnens syn på en händelse uppstår möjligheter att urskilja innebörder av lyhördhet som i episoden där barnet fastnat med foten under stolen. Pedagogens lyhörda bemötande synliggör för barnet vad ömsesidighet innebär vilket även visar sig i att barnet svarar med motsvarande lyhördhet för pedagogens perspektiv när han visar sin tacksamhet.

Samspelssituationer utgör situationer i vilka barn erfar vad det innebär att vara snälla med varandra. I samspelssituationer där pedagogen tillrättavisar utan att förklara vilka beteenden som är mera tillåtna än andra kan det uppstå förvirring hos barnen. I episoden med pojkarna som bråkat och tvingas till att säga förlåt till varandra tar pedagogen inte reda på vad som egentligen hänt och är inte lyhörd för situationen i sig, utan utgår från att beteendenormen i gruppen är att barnen inte får knuffa varandra. Andy däremot erfar att *vara snälla med varandra* och *förlåta* i kontrast till att *inte vara snäll* och *inte förlåta* det är som är önskvärt och den norm som gäller i samspelet med andra.

Episod tre utgör en situation i vilken pedagogens utgångspunkt och förhållningssätt styr den aktivitet som försiggår på daghemsavdelningen. Sander meddelar tydligt att han inte är intresserad av aktiviteten och har andra avsikter. Pojkarna erfar att pedagogernas planerade aktiviteter styr och att barnens förväntas utföra det som

förväntas utan att protestera. Barnens egna viljor är inte de viktiga utan snarare aktiviteterna i sig.

I den fjärde episoden är det Joakim som ber om att få vatten eftersom han är törstig. Pedagogen uppmärksammar det han säger och bekräftar att hon förstått att han vill dricka. I situationen erfar Joakim att pedagogen hör vad han säger, är lyhörd för de avsikter han har eftersom hon bekräftar att ha vill dricka vatten. Det som han också erfar är att 'icke lyhördhet' framträder i kontrast till lyhördhet eftersom han blir förstådd men hans avsikter leder inte till önskat resultat.

6.3.3 Uppmärksamma

I mötet och samspelet mellan barn och pedagoger förekommer ofta situationer när barn påkallar pedagogers uppmärksamhet och vill få dem att lyssna. Att uppmärksamma och lyssna kan innebära att människor hör eller försöker höra på vad andra säger. Uppmärksamma kan förstås som att lägga märke till någon eller någonting, samt upptäcka och registrera det som sägs och hörs. Att lyssna uppmärksamt däremot kan innebära att människor i en samspels-situation uppmärksammar varandra genom att lägga märke till och att genuint lyssna till vad den andra har att säga. Det kan också innebära att känna in en situation, se saker och använda sina olika sinnen. Att uppmärksamma och att lyssna uppmärksamt utgör en betydelsefull aspekt av ömsesidighet och för att kommunikationen mellan människor ska kunna utvecklas till verklig ömsesidighet.

Ett drag av att uppmärksamma som visar sig är när barn själva uppmärksammar sådant som de anser vara orätt eller någonting som bryter mot gällande normer om gott uppförande.

I episoden nedan uppmärksammar John att ett av de andra barnen som sitter vid matborden gör på ett annat sätt än de andra när de läser bordsramsan 'Lilla gubben'. Han lägger märke till att Regina använder sig av fel finger och att innebörden av att använda det fingret symboliskt betyder någonting fult som inte kan accepteras.

Barnen sitter vid matborden och ska läsa en bordsramsa. John (4:8) märker att ett av de andra barnen gör på ett annat sätt än vad som är brukligt och detta säger han till om.

Pedagogen Annifrid säger att de ska läsa lilla gubben ramsan innan de börjar äta och att barnen får plocka fram sin lilla gubbe. Detta innebär att barnen sätter upp ett pekfinger i luften som ska föreställa lilla gubben. Barnen sträcker upp sina

pekfingrar och börjar mumla ramsan i mun på varandra och pedagogen uppmanar dem att vänta så att de kan läsa ramsan tillsammans. John tittar runt på de andra barnen och när han upptäcker att Regina (4:9) satt fram fel finger [långfingret i stället för pekfingret] kommenterar han detta genom att säga: *"Regina inte nå som står högt, man får inte så långfingret bara pekfingret"*. Han visar på sin egen hand vilket av fingrarna som är det korrekta att använda när man ska visa lilla gubben. Regina svarar honom: *"Nä hä, jag får nog med vilket finger som helst"*. John är inte överens med henne utan replikerar: *"Nä för långfingret är ett svärord"*. Celina (4:10) som följt med dialogen mellan Regina och John försöker ge ett annat förslag: *"Tummen tar vi, tummen tar vi"* säger hon och visar vad hon menar genom att sätta upp sin tumme. Celinas initiativ uppmärksammas inte av de andra utan alla barnen sätter upp sitt pekfinger och de kan tillsammans med pedagogerna läsa bordsramsan.

(KA8/23:58–24:35)

När barnen ska läsa bordsramsan 'Lilla gubben' tillsammans med pedagogen Annifrid upptäcker John att Regina satt upp fel finger. Han kommenterar detta och säger till henne att hon måste byta finger. John visar med sina egna fingrar vilket finger som han anser vara det rätta och det finger som Regina måste använda. Regina protesterar och svarar honom att hon får använda vilket finger som hon själv vill. Detta accepterar inte John och då talar han om för henne att det finger som hon håller upp symboliserar ett svärord. Celina som lyssnat på vad John och Regina är oense om föreslår att de kan använda tummen istället. I episoden relaterar John till tidigare erfarenheter genom vilka han lärt sig att visa långfinger innebär någonting fult och oacceptabelt. Långfingret utgör då en symbol för någonting som måste undvikas och att säga eller göra fula saker inte tillåtet. John tillrättavisar Regina, som i sin tur inte verkar tolka in samma symboliska innebörd i fingeranvändningen som John. I situationen gör barnen en kollektiv tolkning och värdering som i kontrast till Reginas ouppmärksamhet bidrar till att de kan erfara och lära den gemensamma normen att inte 'visa fel finger'. Barnen erfar att uppmärksamma kan innebära acceptabelt i kontrast till oacceptabelt, samt vissa normer är kollektiva och måste följas.

Ett annat drag som visar sig av att vara uppmärksam är när barn själva tar initiativ till att uppmärksamma pedagoger på att pedagoger missat något gentemot något annat barn i gruppen.

I följande episod uppmärksammar Riikka pedagogen på att ett av barnen inte fått kex. Hon observerar att pedagogen missar att ge Terhi

ett kex och talar om detta för pedagogerna som också ger henne beröm för att hon varit uppmärksam på missen de gjort.

Barnen sitter på bänkar och väntar på att samlingen ska börja. Riikka (4:7) noterar att Terhi inte fått kex och säger detta till pedagogen.

Pedagogen Anni delar ut kex till flickorna som sitter på en bänk och sedan till pojkarna som sitter på den andra bänken. När hon delat ut kexen frågar den andra pedagogen Silja om alla barn är på plats. Anni svarar att Malek saknas. Terhi (4:4) som kommer lite senare in i rummet än de andra noteras inte av pedagogen Anni. Riikka (4:7) som ser detta säger till Anni: *"Terhi har inte ännu fått!"* Pedagogen Silja hör vad Riikka säger och hon i sin tur uppmärksammar den andra pedagogen Anni på att Terhi kom lite senare. Terhi har satt sig på bänken och Anni säger: *"Förlåt Terhi! Bra att ni bryr er om så att också Terhi får kex!"*. Terhi tar emot sitt kex och säger: *"Tack"*.

(AKC5/55:18–56:26)

Terhi som kommer till samlingen lite senare än de andra barnen får inget kex av pedagogen Anni. Riikka som observerar detta talar om för pedagogen att Terhi inte fått något kex. Eftersom pedagogerna verkar tro att alla barn är på plats när Malek anländer blir hon glad när Riikka uppmärksammar henne på att också Terhi kommit och att hon behöver få ett kex. Pedagogen Silja som hör detta säger också till Anni att Riikka inte fått något kex. Pedagogen Anni ber Terhi om ursäkt och säger, riktad mot Riikka, att det är bra att barnen bryr sig om varandra och hon uppskattar att de talar om för de vuxna om någon glöms bort eller behandlas orättvist. Barnen erfar i situationen att det uppstår ömsesidighet mellan dem och pedagogen eftersom pedagogen uppmärksammar det som sägs och också rättar till sitt eget misstag. Genom pedagogens agerande erfar barnen att misstag kan ske men att misstag också kan rättas till.

Ett tredje drag av att vara uppmärksam är när pedagoger uppmärksammar barns handlingar eller uttryck som de visar och uttrycker gentemot andra barn. Att lyssna uppmärksamt innebär att pedagoger också berömmar barns handlingar.

Barnen i episoden nedan är oense och börjar bråka i samlingsstunden. Viggo som ser och uppmärksammar att Vidar slår Ronja stryker med handen över hennes hår för att trösta. Denna handling uppmärksammas av pedagogen som berömmar Viggo för det han gör.

Det är samlingsstund och barnen väntar på att pedagogen inleder samlingen. Viggo (1:9) och Joakim (1:10) bråkar med varandra vilket leder till att pedagogen byter plats med avsikt att lugna ner

situationen. Vidar (3:6) verkar också vara på bråckhumör och slår i sin tur Ronja (1:8) som börjar gråta.

Viggo sitter i pedagogen Emmas famn, medan Joakim sitter strax bredvid. Pojkarna börjar bråka och slå på varandra. Pedagogerna Emma och Sonja säger upprepade gånger till Viggo och Joakim att de ska sluta bråka. Trots upprepade uppmaningar från personalen så slutar de inte. Emma byter plats med Viggo i famnen. Vidar som sitter på den andra soffan slår Ronja, så att hon börjar gråta. Viggo tittar med stora ögon på Ronja och stryker med handen över hennes hår. Ronja fortsätter emellertid att gråta och Viggo fortsätter att stryka med handen över hennes hår. Pedagogen Sonja uppmärksammar det han gör och säger: "*Va bra Viggo*". Viggo tittar på den vuxna och ser nöjd ut.

(MP1/29:35–30:43)

I episoden är det Viggos och Joakims bråk som gör att pedagogen bestämmer sig för att byta plats. Efter det att pedagogen, med Viggo i famnen, bytt plats slutar de båda pojkarna bråka. På den andra soffan sitter Ronja, Vidar och Sander. Vidar slår Ronja och hon börjar gråta. Viggo är det enda av barnen i samlingsrummet som uppenbart visar genom sitt kroppsspråk att han reagerar på att Ronja gråter. Han uppmärksammar detta genom att stryka med handen över hennes hår när han ser att hon gråter. Han tittar på henne med stora ögon och verkar fundera över varför hon inte slutar gråta. Han upprepar sin handling flera gånger. Detta kan tolkas som ett uttryck för att han kan leva sig in i Ronjas situation, känner med henne och tröstar när hon är ledsen. Viggo tittar också på pedagogen och söker hennes uppmärksamhet för sin handling.

Situationen ovan är ett exempel på hur Viggo uttrycker sympati och inlevelse. Det verkar finnas ett mönster i Viggos beteende, eftersom han också i andra situationer (inte här beskrivna) uttrycker att han bryr sig om, ser andra människor och visar uttryck för medkänsla. I situationen erfar han att pedagogen uppmärksammar det han gör gentemot det andra barnet och att hans agerande uppskattas. Pedagogen visar också att hon är medveten om Viggos handling och att hon är engagerad i situationen här och nu genom att uppmärksamma det som Viggo gör. Pedagogen som noterar detta tittar på honom och bekräftar hans handling genom att säga att det är bra det han gör. Viggo erfar att det är uppskattat av vuxna när barn visar uppmärksamhet mot andra barn och bryr sig om sina medmänniskor.

Ett fjärde drag av att vara uppmärksam är när barn bråkar och när pedagoger uppmärksammar det som sker men avser att avleda situationen eller när pedagoger inte tar tag i bråket för att reda upp den uppkomna situationen.

Barnen i följande episod bråkar med varandra med den påföljden att ett av barnen börjar gråta. Pedagogen försöker ta reda på vem som gjort vad genom att ställa frågor som ingen av barnen ger något svar på, vilket till slut leder till att pedagogen försöker avleda och få Andy att sluta gråta.

Andy (2:5) och Colin (1:5) sitter på golvet med olika leksaker. Colin slår Andy i huvudet med legoklossar, Andy börjar gråta och pedagogen noterar hans gråt.

Colin håller fyra stora legoklossar i sin hand, höjer handen och slår legobitarna i huvudet på Andy. Andy börjar gråta och säger: *"Aj aj aj"*. Han stiger upp, håller ena handen på huvudet och fortsätter att gråta. Colin leker vidare utan att bry sig i Andy som gråter. Pedagogen Ylva som hör och ser att Andy gråter säger med mild röst: *"Var det Colin? Va? Var det Colin? Vad gjord Colin?"* Colin som inte brytt sig om att Andy gråter tittar som hastigast upp när han hör sitt namn nämnas. Sedan säger pedagogen Ylva: *"Va? Andy! Kom, kom så får jag se! Får Ylva blåsa?"* Hon blåser på hans huvud, rör i hans hår och säger: *"Så så"*.

Andy sätter sig golvet en liten bit ifrån Colin. Då Colin ser detta stiger han upp på knä och närmar sig Andy. Colin slår till Andy igen med en legobit. Andy börjar gråta. Ylva hör att Andy gråter sätter sig på huk och säger med mild röst: *"Men va gjord du nu? Men va händer nu Andy? Colin! Vad gjord Colin nu?"* Andy fortsätter att gråta och Ylva säger: *"Vad gjord Colin nu? Det blir nog bra Andy!"*. Pedagogen börjar plocka med klossarna och säger: *"Se Andy vad vi ska göra!"*. Andy fortsätter att gråta och tittar intensivt på Ylva. Ylva stiger upp, går fram till Andy, sätter sig på huk och säger: *"Tog det där? Ylva blåser där! Så där, det blir nog bra! Bra, bra. Har ni sängen där nu?"* Hon pekar på en leksakssäng lite längre bort och avleder genom att börja prata om var nallen är som brukar sova i sängen [...].

(StasvaE12/13:15–15:00)

När Andy börjar gråta uppmärksammar pedagogen Ylva detta genom att ställa frågan om det var Colin som slog honom. Eftersom Andy inte svarar antar pedagogen att det är Colin som slagit honom med legoklossarna och båda pojkarna bemöts med frågor som ingen av dem svarar på. Andy får pedagogens uppmärksamhet genom att han gråter medan Colin inte verkar bry sig nämnvärt om händelsen eller

pedagogens reaktioner. Situationen lugnar ner sig och pojkarna fortsätter att plocka och leka med klossarna. Colin slår Andy igen. Andy börjar gråta och pedagogen uppmärksammar händelsen på nytt genom att ge Colin skulden för det inträffade. Situationen blir kaotisk ur båda pojkarnas synvinkel eftersom pedagogen ställer frågor till pojkarna i avsikt att reda ut vem som gjort vad, men får inga svar som kan leda till att det inträffade reds ut. Både Andy och Colin erfar att de får uppmärksamhet men på olika sätt. Andy gråter och får därigenom pedagogens uppmärksamhet genom att han tröstas, medan Colin erfar en negativ uppmärksamhet genom att han får skulden för det inträffade utan att själv bli hörd och kunna försvara sig. Båda pojkarna erfar att hur uppmärksamheten tar sig uttryck kan variera i en och samma situation beroende på hur pedagogen uppfattar situationen, vilket också får betydelse för hur pojkarna erfar ömsesidighet.

Innebörden av att vara uppmärksam visar sig när pedagoger uppmärksammar barns pågående handlingar och fångar upp situationen genom att ställa frågor, få barnen att reflektera och utmanar barnens egna handlingar utan att själva för mycket ingripa i skeendet.

Barnen i följande episod upptäcker att det ena barnets tofflor ligger på golvet. I situationen försöker Ronja få tofflorna på Neas fötter men det visar sig inte vara så lätt. Pedagogen i situationen uppmuntrar flickorna att fortsätta med sina förehavanden utan att ingripa fysiskt men däremot uppmuntra och utmana genom att ställa frågor för att få flickorna att uppmärksamma möjliga strategier för att lyckas få tofflorna på Neas fötter.

Ronja (1:8) och Nea (1:7) finns i varandras närhet när Ronja observerar att Neas tofflor ligger på golvet under den stol på vilken Nea sitter.

Ronja plockar upp en toffla (den högra) från golvet och Nea sätter upp sitt högra ben. Ronja lyckas inte sätta tofflan på Neas fot. Efter flera misslyckade försök sätter Ronja ner tofflan på golvet. Hon tittar på Nea och säger "Äh, äh, äh, äi jii" med blicken på Nea som kliver ner från stolen. Flickorna tittar på tofflan och Nea försöker sätta in sin fot i tofflan flera gånger.

Pedagogen Sonja som sitter nära flickorna ser vad de sysslar med, hon säger till Ronja samtidigt som hon ger henne den andra tofflan: "Ska du pröva med den? Kanske den passar bättre? Ska du pröva den?". Nea tittar upp, men provar sin vänstra fot istället i tofflan men lyckas inte få in den. Ronja tar emot tofflan som pedagogen ger henne, tittar på den och granskar den först inuti och sedan på utsidan. Nea tittar på Sonja och lyfter sedan upp sin fot. Pedagogen noterar detta och säger till Ronja: "Ser du Nea sätter upp foten, ska du hjälpa Nea?". Ronja böjer sig ner

med tofflan i handen och tittar på Neas framsträcka fot. Ronja sträcker på sig igen och vänder sig mot Sonja, med tofflan i handen. Sonja säger: *"Ja"*. Ronja tittar på Neas fot igen och vänder sedan bort sitt huvud och blir stående en stund med tofflan i sin högra hand. Nea sträcker fram sin fot igen, först den högra och sedan den vänstra och tittar på Ronja. Detta noterar inte Ronja till en början. Efter en stund tittar hon tillbaka på Nea och lägger sedan Neas toffla på soffan. När Nea upptäcker att Ronja håller tofflan på soffan försöker hon dra tofflan åt sig men då säger Ronja: *"Nä"*. Ronja drar undan tofflan, tittar på Sonja och sätter Neas toffla mot sin mun. Ronja tittar en stund på tofflan och går sedan en bit bort för att till sist lägga den i en leklåda. Detta gör hon med ett leende. Nea tar den därifrån och ler mot Ronja.

(MP3/6:04.-07:40)

Nea sitter på stolen och Ronja upptäcker att Neas tofflor ligger på golvet framför henne. Ronja plockar upp tofflan för höger fot och Nea sätter upp sin högra fot. Flickorna lyckas inte få tofflan på Neas fot. Pedagoggen Sonja som ser vad som sker, att flickorna inte får tofflan att passa på den fot som Nea sträcker fram, utmanar Ronja genom att ställa frågan om hon vill pröva med den andra tofflan i stället. Nea hör detta och sträcker självmant fram den andra foten (vänstra) men lyckas inte få in foten i den. Ronja tar emot den andra tofflan och pedagoggen upplyser henne om att Nea, som sitter på stolen, sträcker fram foten (den vänstra). Ronja blir stående med tofflan i sin hand, tittar på pedagoggen och verkar söka bekräftelse på att hon ska försöka pröva igen. Exemplet visar hur flickorna själva kommer på idén om att pröva tofflans passform, träna höger toffla på höger fot och vänster toffla på vänster fot, samt hur de med stöd av den vuxna prövar alternativa sätt att lösa problemet med att få tofflorna att passa på Neas fötter. I situationen tar barnen själva initiativet till handlingen, medan den vuxna uppmärksammar situationen utan att fysiskt gripa in. I stället strävar pedagoggen efter att ge handlingen mening och innebörd genom att benämna det som sker och att ställa uppmanande frågor till Ronja som ska få henne att reflektera över här- och nusituationen.

Ett drag av brist på att vara uppmärksam visar sig när barn själva uttrycker att de inte är nöjda över en situation, eller ett agerande från pedagogens sida och vill ändra på det.

John upplever att pedagoggen missar honom när hon räknar upp vilka barn som var på daghemmet senaste dag. John försöker flera gånger tala om för pedagoggen att hans namn inte nämns och att hon glömmer

bort att också han var på plats. I episoden försöker han göra sig själv synlig medan pedagogen inte uppmärksammar hans initiativ.

Det är samling. John (4:8) sitter tillsammans med de andra barnen och pedagogen Annifrid i en halvcirkel när samlingsstunden inleds.

Efter en stund säger Annifrid: *"Hör ni i fredags var det ganska många som var borta, det var inte nå många som var här på Staren, men Tess och Jasmin, ni som fick vara å dra bort idag (varje dag dras gårdagens datum bort från en liten vägggalmanacka så att den aktuella dagens datum blir synligt) – ni var här i fredags. Och nu får ni berätta vad ni gjorde!"*. John som suttit tyst och lyssnat koncentrerat på vad Annifrid säger utbrister samtidigt som han markerar med den ena handen som han höjer högt upp i luften: *"Och jag också!"*. Annifrid bryr sig inte om vad han säger utan fortsätter: *"Tess kommer ni ihåg vad ni gjorde i fredags – då jag var borta och Angela (4:9) var borta, vi var sjuka?"*. När John hör detta säger han: *"Jag var ju jår (hår)", ja var ju jår!"*. Annifrid fortsätter räkna upp vem som var borta eller närvarande. Hon säger: *"Eddie var borta, Jens var också sjuk och Marius var borta också och Vera var borta också, och Celina och John var på förmiddagen i dagklubben"*. Efter att Annifrid sagt det sänker John sin arm med en djup suck [...]

(KA7/28:00–29:52)

John som har suttit tyst och lyssnat på vad pedagogen säger reagerar när hon börjar räkna upp vilka av barnen som var på daghemmet senaste veckas fredag. Pedagogen inleder med att säga att det var flera barn frånvarande men att flickorna Tess och Jasmin var på plats. När John hör detta och troligen upplever att pedagogen missar att räkna upp hans namn så säger han att också han var på daghemmet eftersom han säger till att han var på plats. Pedagogen uppmärksammar inte det som John säger trots att han förtydligar ytterligare en gång genom att poängtera att också han var på Staren den aktuella dagen. Hon säger att han var i dagklubben vilket är delvis felaktigt eftersom han också var på Staren. Eftersom pedagogen uttryckligen frågar efter vem som var vid daghemmet glömmer hon att räkna upp John. Han är alert och uppmärksammar pedagogen på att hon glömmer honom. Pedagogen däremot förhåller sig neutralt till det han säger och fortsätter genomgången. John erfar att pedagogen är ouppmärksam och att ömsesidigheten mellan honom och henne är annorlunda i kontrast till de andra barnens närvaro som hon uppmärksammar utan att de behöver påpeka det för henne.

Sammanfattning

Barn har rätt att få sina åsikter tagna i betraktande och att göra sina röster hörda. För att detta ska bli verklighet behövs lyhörda pedagoger som kan ingå i ömsesidiga relationer med barnen. Ömsesidighet som lärandeobjekt innebär att barn erfar situationer i vilka pedagoger eller andra barn bemöter dem som jämlikar och med lyhördhet för den andra. Ömsesidighet kan också innebära att barn erfar att deras verbala tankeuttryck eller handlingar bekräftas av andra barn eller pedagoger som önskvärda eller inte acceptabla. För att barn ska utveckla ett demokratiskt förhållningssätt behöver barn erfar samspelssituationer i vilka deras egna uttryck och handlingar uppmärksammas av andra. Samspel som kännetecknas trygga och ömsesidiga relationer möjliggör för barn att erfar dimensioner av demokrati och förutsättningar att utvecklas till demokratiska individer.

Episoderna som presenteras utgör exempel på situationer där barn blir bemötta av pedagoger som är uppmärksamma på det barn säger, gör, uttrycker och känner för att kunna stödja barns erfarande och lärande.

I den första episoden är pedagogen ouppmärksam på vad som händer och sker. Hon följer inte med i den diskussion som barnen har fastän hon finns i samma rum som dem. Barnen diskuterar symboler och vad som enligt gällande normsystem är tillåtet. John erfar i situationen att det är viktigt att uppmärksamma de andra barnen på betydelsen av symboler och deras innebörder. Han uppfattar sig veta mera om symbolerna än de andra barnen och i kontrast till vilket finger som kan användas uppmärksammar han vad som är acceptabelt.

Den andra episoden utgör exempel på när barn själva gör pedagogen uppmärksam på att hon missat någonting väsentligt som är viktigt för alla barn. Hos barnen finns det ett rättvisetänkande som gör att Terhi märker att hennes kamrat inte fått något kex eftersom pedagogerna glömt henne. Barnen erfar i situationen att det uppstår ömsesidighet mellan dem och pedagogen eftersom pedagogen uppmärksammar det som sägs och också rättar till sitt eget misstag. Pedagogens handlande och agerande ger barnen möjligheter att erfar att misstag kan ske men att misstag också kan rättas till genom ömsesidighet mellan människor.

Episod tre visar på hur barn kan uttrycka empati och uppmärksamma kamrater som behöver tröst. Viggo ser Ronja gråta och då visar han henne stöd och ger tröst. Viggo erfar att han uppmärksammas för det han gör och att det uppskattas när barn visar uppmärksamhet mot andra barn och bryr sig om sina medmänniskor.

I den fjärde episoden är det Andy som är ledsen över att Colin bråkat med honom. Pedagogerna är uppmärksamma på att Andy är ledsen och ställer frågor om vad som hänt. Han får därigenom pedagogens uppmärksamhet och tröst, medan Colin får skulden för det inträffade utan att själv bli hörd och kunna försvara sig. Båda pojkarna erfar att uppmärksamhet och ömsesidighet varierar i en och samma situationen beroende på hur pedagogerna uppfattar situationen.

Den femte episoden utgör exempel på när pedagogerna uppmärksammar med stödande kommentarer det som flickorna sysselsätter sig med. Pedagogerna ställer frågor med avsikten att få Ronja och Nea att tänka till men tar själv en mera tillbakadragen roll och finns till hands. Flickorna erfar att pedagogerna uppmärksammar det pågående samspelet mellan dem genom att ställa frågor, uppmärksamma dem på olika alternativa lösningar på deras problem. I situationen erfar barnen en ömsesidighet mellan dem och pedagogerna.

I den sjätte episoden är det John som flera gånger får påpeka för pedagogerna att också han befann sig på daghemmet den aktuella tidpunkten. Hon glömmer att han var där och lyssnar inte uppmärksamt till det han påpekar. John erfar sig förbisedd och att pedagogerna inte uppmärksammar honom fastän han själv påpekar detta. Han erfar också att den uppmärksamhet som barn får är beroende av den som har mest inflytande i gruppen, dvs. beroende på pedagogens förhållningssätt i denna situation.

6.4 Respekt

I den pedagogiska vardagsmiljön i daghem uppkommer situationer som kan karakteriseras som mer eller mindre respektfulla. Respekt kan betecknas i vardagligt tal som aktning eller vördnad för en annan person och mera konkret i samspelet människor emellan att värdesätta en annan persons egenskaper, visa omtanke och hänsyn gentemot andra samt uttrycka uppskattning. Respekt kan också förstås i betydelsen att erkänna andra människor som medmänniskor, visa tolerans och känna kamratskap. Auktoritet, prestige och rädsla utgör också möjliga drag av respekt. Respekt utgör ett centralt värde och en eftersträvanvärd norm i pedagogisk verksamhet. Respekt framträder som ett lärandeobjekt för barn när de erfar aspekterna tolerans, kamratskap och hjälpsamhet. Respekt utgör också en central dimension av demokrati och ett bärande värde och viktig aspekt för att människan ska utveckla demokratiskt förhållningssätt.

6.4.1 Tolerans

I samspelet mellan människor uppstår situationer i vilka varje persons olika grader av tolerans tar sig uttryck. Att vara tolerant och att uttrycka tolerans kan innebära att barn och pedagoger i daghemsmiljön *accepterar* varandra som människor, visar *fördragsamhet* gentemot och har *tålamod* med andras åsikter och känslor, samt bemöter varandra *fördomsfritt* och har överseende med varandras olikheter i tanke och handling.

Ett drag av tolerans eller brist på tolerans är när barn bemöts av pedagoger som föresatt sig att barnen ska göra, utföra handlingar, aktiviteter som pedagogen själv bestämt. När barn bryter mot detta så uppstår konfliktsituationer. Situationer mellan barn och pedagog i vilka barn erfar att vissa handlingar bemöts med tolerans i högre grad än andra. Erfarandet bidrar till att barnen har möjligheter att urskilja innebörden av respekt.

I följande episod är det Samu som förväntas sätta en klädnypa vid den aktivitet på väggschemat som han vill syssla med under aktivitetsstunden. Han är på bushumör och vill inte göra det som han förväntas göra vilket resulterar i att pedagogen upprepade gånger försöker få honom att sätta sin klädnypa vid den aktivitet han ska välja. Samu och pedagogen är inte överens och pedagogens fördragsamhet och tålamod med hans agerande resulterar i att pedagogen för honom till en annan avdelning vilket får honom att reagera högljutt. Barnet erfar i situationen att toleransen för att motsätta sig den vuxnas önskemål är låg.

Det är morgon och när barnen kommer till avdelningen måste alla barn bestämma vad de ska syssla med när det är fria aktivitetsstunder. Alla barn förväntas sätta sin klädnypa vid den aktivitet som de väljer [finns ett aktivitetsschema på väggen]. Samu (4:6) kommer in i rummet och pedagogen Lisa kommer efter honom och frågar om han satt sin klädnypa.

Pedagogen Lisa säger till Samu: *"Satt du klädnypan? Satt du klädnypan?"*. Han nickar med huvudet men svarar inte verbalt på hennes fråga utan koncentrerar sig i stället på att visa åt de andra barnen som finns i lekrummet att han kan hoppa på ett ben till en bokhylla som finns i närheten. När han gör det tar Lisa honom i armen och säger: *"Hör du! Samu du ska sätta klädnypan! Du ska sätta den någonstans!"*

Han smiter iväg ut ur rummet och kommer tillbaka in i lekrummet. När Lisa upptäcker att han försvunnit går hon iväg för att söka efter honom. Hon hittar honom i lekrummet och säger: *"Samu nu får du komma!"* Samu tittar på henne, skakar på huvudet och springer undan till en annan del av rummet. Lisa

går efter honom. *"Nu Samu, nu går vi"* säger hon med bestämd röst när hon tar honom i handen och går iväg med honom ut ur rummet. Samu protesterar: *"Inte till Ekorrrarna, inte till Ekorrrarna"*. Från det andra rummet hörs Samus röst: *"Inte till Ekorrrarna, inte väl till Ekorrrarna, inte väl till Ekorrrarna!?"* När Samu väl märker och ser att Lisa verkligen är på väg med honom till småbarnsavdelningen skriker han med ännu högre röst: *"Neej, neej, inte till Ekorrrarnas avdelning!"* Samus skrik hörs ända in till avdelningen.

Jimi (3:11) och Jonna (3:11) noterar att Lisa går iväg med Samu, ser förundrade ut och undrar vart han tagit vägen. När Lisa kommer tillbaka frågar Jonna varför Samu måste fara till småbarnsavdelningen och då svarar Lisa henne att: *"Ser du vet du vad? Då han inte kan lyssna. Han hör inte när man talar med honom"*. Jonna och Jimi fortsätter att leka med klossarna tillsammans med Kalle (4:10) och Aleksi (3:8). Julia säger: *"Inte är Samu här nå mera!"*. Aleksi svarar henne: *"Bra!"*.

(STSAD9/56:45–59:45)

Samu gör inte som Lisa säger utan smiter ut ur lekrummet utan att göra det som hon bitt honom om. Efter stund kommer han tillbaka till rummet, hoppar på ett ben och ser glad ut. Lisa som gått för att söka efter honom kommer tillbaka in i rummet och ber honom på nytt att lägga sin klädnypa vid bilden för den lekstation som han väljer. När Samu på nytt en gång smiter iväg från rummet går Lisa efter honom för att se vart han tog vägen. Han återvänder tillbaka till lekrummet.

Samus agerande gör Lisa blir uppretad och irriterad eftersom hon inte får honom att följa de regler som gäller på avdelningen. Trots att hon flera gånger ber honom sätta sin klädnypa så gör han det inte, vilket får Lisa att reagera och agera. Lisa går fram till honom, tar honom i armen och säger att nu får det vara nog. När Lisa går i väg med honom ut ur rummet, vilket Samu inte gillar, börjar han skrika. Han skriker med hög röst att han inte vill gå till småbarnsavdelningen.

När Lisa kommer tillbaka frågar Jonna och Jimi vart Samu tagit vägen eftersom de lade märke till att Lisa gick iväg med honom. Hon svarar dem att eftersom Samu inte kan lyssna när hon talar med honom och gör som hon uppmanar honom att göra så fick han gå till den andra avdelningen. Hon kommenterar ändå händelsen genom att konstatera att Samu inte är kvar på avdelningen. Något mera svar på frågan får inte Jonna och hon fortsätter att leka med de andra barnen. Aleksi, som befunnit sig i närheten och iakttagit det som sker, konstaterar när Jonna ställer frågan till pedagogen om vart Samu tog vägen att det är "bra" att Samu inte är kvar på avdelningen.

Pedagogens handling gentemot Samu handlar om tolerans i betydelsen fördragsamhet med hur han förhåller sig till hennes

uppmaningar. Lisa har föresatt sig att alla barn ska handla enligt de regler som finns och i situationen utgår hon ifrån att också Samu gör det. De andra barnen erfar också att *handla mot regler* kan få följder som inte erfars som trevliga och önskvärda. I situationen kunde tolerans utgöra lärandeobjekt och pedagogen ha hjälpt barnen att urskilja aspekter av objektet för att lära sig vad tolerans innebär i samspelet med andra barn och pedagoger.

Sammanfattning

Tolerans utgör ett viktigt förhållningssätt mellan människor för att alla ska kunna samverka i gemensamma kontexter. Tolerans utgör en aspekt av respekt som är central i tanken om demokrati och för att barn ska utveckla demokratiskt förhållningssätt. Att bli bemött med tolerans är en förutsättning för att barn och vuxna ska uppleva sig respekterade. I pedagogiska sammanhang innebär tolerans att pedagoger förhåller sig med tålmod och med fördragsamhet mot barns intentioner som inte alltid sammanfaller med pedagogens.

Episoden som presenteras utgör exempel på en situation när ett barn blir bemött av en pedagog som inte tolererar barnets handlingar utan vidtar åtgärder för att styra upp situationen.

I episoden är det Samu som trotsar pedagogens uppmaning om att göra som hon befäller honom att göra. Eftersom han är på lekfullt glatt humör trotsar han hennes uppmaning med den påföljden att pedagogen blir arg. Samu erfar att pedagogen inte tyder hans leksignal och att hennes tolerans, i betydelsen fördragsamhet, mot honom begränsas genom hennes sätt att förhålla sig gentemot honom.

6.4.2 Kamratskap

Kamratskap utgör en väsentlig del av barns vardag i daghemsmiljön. Att vara vänner och att känna samhörighet med andra är betydelsefullt för att utveckla kamratanda och vänskap. I daghemsmiljön utgör sammanhållning och solidaritet centrala drag av kamratskap. Med kamratskap kan också förstås solidaritet och medmänsklighet mellan barn och pedagog.

Ett drag av kamratskap som visar sig är när barn själva uttrycker kamratskap och välvilja mot ett annat barn genom att erbjuda sig att hjälpa och bistå en annan genom en handling eller en gest.

John erbjuder sig att hjälpa Jasmin med att bre smör på hennes smörgås. Han förser henne med smör och frågar om hon vill ha smör.

Hon säger ingenting men visar genom att lägga en skiva knäckebröd framför honom, att hon vill ha hjälp med att bre smör på brödskivan.

Barnen sitter runt matbordet och äter mat. När John (4:8) som brer smör på sin knäckebrödsskiva är klar med det riktar han sin uppmärksamhet mot Jasmin (3:11) och ger henne smöret. Sedan tar han brödkorgen och håller den framför Jasmin och frågar om hon vill ha en brödbit.

John brer smör på sin knäckebrödsskiva. När han har brett smöret på brödskivan, sätter han smörkniven tillbaka i smörasken och flyttar den närmare Jasmin och säger: *"Här får du smör"*. John sträcker sig efter brödkorgen, håller den framför Jasmin och säger: *"Om du vill ha en?"* Jasmin säger ingenting, tar en knäckebrödsbit från korgen och sätter den framför John. Han observerar detta, tar hennes brödskiva och börjar bre smör på hennes smörgås. Jasmin hämtar mat och John fortsätter under tiden att bre mycket smör på hennes smörgås. När han är klar sätter han den på bordet bredvid Jasmins bestick.

(KA9/45:19-46:17)

John tar initiativet till samspel med Jasmin genom att erbjuda henne både smör och knäckebröd. Trots att Jasmin inte svarar verbalt på hans frågor fortsätter han att vara hjälpsam. Han ger henne smöret och frågar om hon vill ha en knäckebrödsbit. Hon svarar honom inte, men tar en brödskiva och sätter den framför honom. John noterar detta och uppfattar Jasmins agerande som en gest om att hon vill ha hans hjälp. Under tiden Jasmin hämtar mat brer John smör på hennes knäckebröd och sätter brödet vid hennes plats. John bryr sig om Jasmin, visar omtanke och hjälpsamhet gentemot henne. Att bre smör på en knäckebrödsskiva är kanske inte så enkelt och Jasmin inser att John kan detta och visar därför att hon vill och behöver ha hans hjälp.

Ett annat drag av kamratskap som visar sig när barn själva tar initiativ till att ordna upp situationer, ställa skeenden eller missförhållanden till rätta och intar någon form av fostrande inställning gentemot sina kamrater för att skapa samhörighet och kamratanda.

I följande episod blir barnen inblandade i ett bråk. Robert är den som reagerar på bråket mellan de två yngre pojkarna och också den som har för avsikt att reda upp situationen, vänder sig till pedagogerna men får ingen respons på sina initiativ.

Robert (5:3) följer noggrant med vad som utspelar sig mellan Carl och Max. Pojkarna bråkar om vem som stod längst framme i kön när barnen väntar på att få gå in efter att de varit ute på gårdsplanen.

Max (2:11) och Carl (3:7) börjar bråka om vem som först stod längst framme i kön. Carl knuffar Max så att han faller sittandes på marken. Carl går därifrån och är på väg in när Robert går efter honom, tittar på honom men säger ingenting. Carl väntar utanför dörren. Max sitter fortfarande på marken, håller sin mössa i handen och gråter. Pedagogerna Jan går fram till Max, sätter sig på huk och lyssnar på honom när han berättar att det var Carl som slog honom.

Robert som fortfarande står i kön och iakttar vad som sker går fram till Carl på nytt och säger: *"Carl varför gjorde du så där till Max? Robert tar Carls mössa, sätter den bakom sin rygg och säger att Carl får den tillbaka men först vill han veta en sak. Robert säger: "Varför gjord du så där till Max? Varför gjord du så där till Max? Varför gjorde du så Carl? Så där till Max? Varför gjorde du så? Carl säger ingenting men när han försöker ta tillbaka sin mössa håller Robert upp den så att Carl inte når den. Robert slår försiktigt med mössan på Carls huvud vilket pedagogerna Jan och säger: "Robert! Robert! ge mössan åt honom". Robert ger mössan till Carl, men när Carl får mössan passar han på att slå till Robert i ansiktet med den.*

När barnen kommer in och klär av sig ytterkläderna går Robert fram till Carl, ser sig omkring innan han knuffar till honom. Han slår ut med handen mot Carl som säger: *"Ida inte slå mig"*. Pedagogerna Louise kommer in i hallen där barnen tar av sig kläderna och frågar om någon behöver hjälp. Då säger Robert till henne: *"Vet du vad? Hör du (vänder sig mot Louise) Carl bråkade med Max. Pedagogerna säger ingenting och Robert tittar upp mot henne och säger igen: "Louise! Carl bråkade med Max, han knuffade Max där ute (visar med handen) Det gjorde Carl! Louise säger ingenting. De flesta av barnen har gått för att tvätta händerna och sedan till samlingen. Robert fortsätter att småretas med Carl [...]."*

(TAB9/0:00–05:49)

Episoden startar med att Carl och Max bråkar om vem som ska stå var i kön. Båda pojkarna vill vara först, men det är Max som får ge sig när Carl knuffar omkull honom. Max blir ledsen och börjar gråta. Robert som sett detta går fram till Carl, tittar på honom men säger ingenting till att börja med. Efter en stund går Robert på nytt fram till Carl och frågar denna gång varför han gjorde som han gjorde mot Max. Carl svarar ingenting men blir av med sin mössa som Robert tar av honom. Han talar om för Carl att han måste berätta varför han gjorde som han gjorde gentemot Max om han vill ha sin mössa tillbaka. Eftersom Carl inte svarar honom eller säger någonting alls ställer Robert samma fråga flera gånger. När Carl inte svarar reagerar Robert med att slå

med mössan mot Carls huvud. Detta får pedagogen att reagera och säger att Robert måste ge mössan tillbaka.

Robert har svårt att släppa händelsen och väl inomhus knuffar han till Carl, som tror att han ska bli slagen av Robert. När han ser att pedagogen Louise kommer in i rummet och frågar om någon behöver hjälp med kläderna tar Robert tillfället i akt och berättar för henne att Carl bråkade med Max när de var utomhus. Han berättar och visar med handen hur Carl knuffade Max. Pedagogen Louise säger ingenting. Robert överger inte sina försök till att uppmärksamma pedagogerna på vad som hände där ute, trots att han har svårigheter med att få någon av dem att lyssna på vad han har att säga. Robert visar genom sitt agerande och genom sina verbala uttryck att han anser att Carl handlat fel gentemot Max när Max blev omkullknuffad. Robert försöker reda ut varför Carl gjorde som han gjorde och få honom att erkänna att det han gjorde var felaktigt, men framförallt försöker han få Carl att svara på frågan varför han gjorde som han gjorde.

Robert försöker reda upp situationen mellan de yngre pojkarna men går framförallt åt Carl. Carl verkar nästan rädd för Robert eftersom han säger att Robert inte ska slå honom. Situationen kan tolkas på flera sätt men Robert vinner inte ett genuint gensvar hos någon av pedagogerna trots att han enträget försöker tala om för dem att Carl slog Max. Pedagogen Jan ser att Robert slår med mössan mot Carl men det är enda gången under hela situationen som pedagogen reagerar. Roberts agerande handlar om uttryck för önskan om kamratskap trots att hans agerande får motsatt effekt. I situationen hade pedagogen möjligheter att hjälpa barnen förstå vad det innebär att vara kamrater och vad det innebär att förhålla sig till varandra respektfullt. Genom att hjälpa barnen urskilja kritiska aspekter av kamratskap vidgas också barnens förståelse för vad det innebär att känna kamratskap. I situationen reagerar till synes ingen av pedagogerna på Roberts agerande.

Sammanfattning

Kamratskap är en viktig och betydelsefull aspekt av barns vardag. Barn vill ingå i sammanhang och i relationer tillsammans med andra barn och vuxna i vilka de blir accepterade och inkluderade i gemenskapen. Barn förhåller sig både fostrande och omhändertagande av andra barn som de upplever är i behov av omtanke. Kamratskap och att känna tillhörighet utgör ett objekt för lärande som pedagoger kunde hjälpa barn att förstå innebörden av. En grundläggande tanke om alla barns rätt till respekt inkluderar också kamratskap som en central aspekt av demokrati.

Episoderna som presenteras utgör exempel på situationer när barn bryr sig om varandra och vill vara kamrater. Barnen är lyhörda för sina kamraters behov och hjälper varandra när tillfällen ges, ibland med stöd av pedagoger och ibland självmant.

I den första episoden är det John som erbjuder Jasmin sin hjälp. Jasmin säger ingenting men han avläser hennes vilja och hjälper henne med smöret. Barnen erfar att hjälpsamhet mot en kamrat uppskattas. John erfar att hans hjälpsamhet tas emot med tacksamhet av Jasmin fastän hon inte säger någonting. Barnen erfar att hjälpsamhet gör att andra barn förhåller sig positivt gentemot en själv och då kan vänskap uppstå.

Den andra episoden utgör ett exempel på när barn vill ställa saker och ting till rätt samt skapa ordning. I situationen är det Robert som observerar att Carl och Max bråkar med varandra och vill ordna upp situationen och skapa förutsättningar för kamratskap mellan dem. Robert söker bekräftelse hos pedagogerna men får inget gensvar. Han erfar att hans avsikter med sitt agerande om att ställa till rätta mellan de andra pojkarna och återskapa kamratskap inte uppmärksammas av pedagogen.

6.4.3 Hjälpsamhet

Hjälpsamhet kan förstås som viljan att hjälpa andra och visa godhet gentemot andra människor. I samspelet mellan barn och pedagoger kan hjälpsamhet också förstås i betydelsen att visa vänlighet mot varandra men också som givmildhet. Omtanke och att visa omtänksamhet gentemot andra utgör centrala drag av hjälpsamhet. Hjälpsamhet utgör en viktig aspekt av respekt eftersom hjälpsamhet kan tolkas som ett uttryck för att barn bryr sig om andra barn och vill dem väl. I mötet med andra människor utgör hjälpsamhet i betydelsen att visa hänsyn en viktig och betydelsefull aspekt av respekt. Att visa hänsyn kan innebära att både pedagog och barn visar och bemöter varandra som individer med omtanke om den andra eller uttrycker aktning, men också att initiativtagande beaktas och värdesätts. Att visa hänsyn innebär också att visa respekt mot andra människor genom att uttrycka omsorg och omtänksamhet samt rikta sin uppmärksamhet mot andra barn och vuxnas behov och vilja.

Ett drag av hjälpsamhet som visar sig är när pedagoger uppmärksammar barn som visar hjälpsamhet och omtanke om andra barn.

I episoden som följer är det Viggo som får syn på Joakims tröja och har för avsikt att ge honom tröjan. Pedagogen uppmanar honom att

låta tröjan ligga där den ligger men Viggo nöjer sig inte med detta utan fortsätter med att vilja ge Joakim tröjan.

Viggo (1:9) och de andra barnen leker med bilar vid ett bord. Viggo får syn på Joakims (1:10) tröja som ligger på en bänk i närheten och går och hämtar den. Viggo visar pedagogen Agneta att han hämtat tröjan och hon svarar på hans handling att det är Joakims tröja och att han ska låta den ligga där den låg.

Viggo och Joakim leker med bilar vid ett bord. Viggo får plötsligt syn på en tröja som ligger på en bänk nära bordet. Viggo går fram till bänken, tar tag i tröjan, lyfter upp den i luften och visar den för pedagogen Agneta. Viggo sträcker fram jumpern och säger: *"Tää tä"*. Pedagogen som uppmärksammat vems jumper det är svarar: *"Det var Joakims. Låt den vara där! Det blir så varmt"*. Viggo tar tröjan, går fram till Joakim och räcker fram tröjan mot honom. Joakim lägger inte märke till detta utan leker vidare med sina bilar. Viggo säger ingenting utan tittar storögt på Joakim. Han lägger jumpern på bordet, men ångrar sig och tar tröjan. När Viggo tar tröjan säger han: *"Tä"* och tittar på Joakim. Joakim tittar tillbaka och Viggo ger honom tröjan. Joakim tar tröjan. Viggo ser nöjd ut, ler och säger: *"Ti ta"*. Joakim visar tröjan för pedagogen. Pedagogen säger: *"Ska jag lägga den på bänken Joakim?"*. Joakim som leker med bilarna mumlar: *"Åå"*. Pedagogen säger: *"Ok jag ska göra det, tack tack tack så får den vänta här"*, tar tröjan och lägger den tillbaka på bänken.

(MP1/09.23–10.34)

Viggo hittar en tröja som ligger på en bänk bredvid bordet. Han hämtar tröjan och visar den för pedagogen. Hon säger att det är Joakims och att Viggo ska låta den ligga kvar på bänken. Viggo verkar inte bry sig om pedagogens uppmaning om att låta tröjan ligga på bänken utan han tar den och räcker fram den mot Joakim. När Viggo inte får någon reaktion från Joakim lägger han Joakims tröja på bordet, men ångrar sig och tar tröjan. Han är tydligen inte tillfreds utan vill fortfarande få Joakim att reagera så han sträcker fram tröjan mot honom igen. När Joakim tar tröjan ser Viggo nöjd ut och säger *'ti ta'*. Joakim visar den för pedagogen och hon frågar om hon ska lägga tröjan på bänken vilket han samtycker till. Viggo verkar vilja skapa ordning och reda. När han upptäcker tröjan och han får veta att det är Joakims så vill han att Joakim ska ta hand om sin egen tröja. Joakim verkar inte veta vad han ska göra med tröjan eftersom han söker pedagogens hjälp genom att visa tröjan för henne. Viggo däremot verkar bli nöjd först när han får Joakim att reagera.

Ett annat drag av hjälpsamhet visar sig är när barn hjälper varandra i sådana situationer i vilka ett annat barn behöver hjälp av en vuxen och inte själv lyckas fånga pedagogers uppmärksamhet.

Barnen visar hjälpsamhet mot varandra genom att både i tal och i handling hjälpa varandra att hitta lösningar på situationer i vilka något annat barn behöver en vuxens hjälp. I episoden är det Daniela som är i behov av hjälp men lyckas inte själv påkalla pedagogernas uppmärksamhet. Kamraten Adela uppmärksammar Danielas behov av hjälp och visar sin hjälpsamhet genom att påkalla hjälp.

Daniela (5:5) sitter på toaletten och försöker fånga någon av pedagogernas uppmärksamhet genom att ropa på dem. Hon ropar och ropar utan att få något gensvar. I sitt behov av hjälp kommer kamraten Adela till hennes undsättning.

Daniela sitter på toaletten. Toaletten finns lite avskilt men ändå ganska synlig. Andra barn leker i angränsande rum och det är ganska mycket ljud överallt på avdelningen. Daniela är klar och vill ha hjälp. Hon ropar många gånger att hon är färdig men ingen vuxen noterar hennes rop och behov av hjälp. Kamraten Adela (5:5) hör att hon ropar och går för att se var Daniela är. Adela kommer till undsättning och Daniela säger till Adela: *"Jag har ropat och ropat och ropa, jag har ropa, ropa och ropa"*. Adela går till en vuxen och säger: *"Daniela är ju färdig och hon har ropat hela tiden"*. Pedagogen Andrea säger: *"Jag har inte hört, jag kommer, nå jag kommer"*. Adela fortsätter: *"Hon har ju ropat hela tiden"*. Andrea säger samtidigt som hon går mot toaletten: *"Jag har inte hört dit till andra rummet, bra att du kom och sade"*. När Andrea kommer fram till Daniela säger hon: *"Man får skicka en kompis när jag inte hör, jag var där i andra rummet ser du"*. Adela har följt med till toaletten och står och väntar på sin kamrat.

(STSAD2/56:30–59:28)

I episoden är det Adela som får pedagogen att uppmärksamma Danielas behov av hjälp när hon sitter på toaletten. Daniela har åtskilliga gånger försökt påkalla pedagogens uppmärksamhet om att hon behöver hennes hjälp utan resultat. Adela säger till pedagogen att Daniela ropat och ropat. Pedagogen svarar att de får skicka en kamrat om hon inte hör när något barn kallar. I episoden erfar Daniela hur hjälpsamhet konkretiseras och vad hjälpsamhet innebär i en situation av nöd.

Daniela erfar att pedagogen inte hör henne eftersom hon inte får något gensvar fastän hon flera gånger ropar efter pedagogen. Adela som agerar sändebud får beröm för att hon hjälper sin kamrat och hämtar hjälp när det behövs och någon av pedagogerna inte hör barnens rop på hjälp. I episoden befinner sig Danielas kamrat i

närheten och kan hjälpa henne. När Adela hämtar pedagogen Andrea berömmar pedagogen Adela och säger att det är bra att hon kom för att be om hjälp. Adelas agerande visar på hennes förståelse av vad hjälpsamhet innebär och att detta bekräftas av pedagogen. Flickorna erfar att hjälpsamhet också innebär respekt för andra människor och viljan att hjälpa är ett önskvärt beteende.

Hjälpsamhet utgör en viktig aspekt av respekt i samspelet mellan barn i daghemsmiljön. Ett tredje drag av hjälpsamhet som visar sig är när barn ber om hjälp av andra barn men bemöts med arrogans.

Hjälpsamhet är en aspekt av respekt som synliggörs i samspelet mellan barn. I episoden är det John som ber om hjälp medan de andra barnen inte uppmärksammar honom och visar hänsyn.

Barnen sitter vid matborden och äter lunch. John vill ha knäckebröd men får be om att få det och att få smör.

Vera (6:3), Eddie (6), Regina (4:10) och John (4:8) sitter vid matbordet och väntar på att få gå och hämta sin mat. På bordet finns tallrikar, bestick, glas, knäckebröd och smör. Barnen får själva ta knäckebröd och breda smör på under tiden de väntar på att få gå efter mat. Eddie sträcker sig efter brödkorgen som finns mitt på bordet. Regina ser detta och säger till honom: *"Man får inte sträcka sig"*, samtidigt som hon själv tar en bit knäckebröd och flyttar korgen med knäckebröd en bit ifrån Eddie. Vera uppmärksammar detta och säger: *"Men hör du, Eddie sträckte sig inte. Han skulle ta (knäckebröd) och du drog ju bara undan den (brödkorgen)"*. Eddie som lyssnat på flickornas samtal säger: *"Jag skulle bara ta knäckebröd"*. Vera understryker det han säger och säger till Regina: *"Just det"*.

John som sitter vid andra sidan av bordet vill ha knäckebrödkorgen och säger: *"Kan jag få, kan jag få, om jag kan få, kan jag få, kan jag fååå, kan jag få?"*. Först efter att John bett om att få knäckebrödkorgen många gånger skickar Vera korgen till honom, men bara halvvägs på bordet. John sträcker sig efter brödkorgen, tar en knäckebrödsskiva, biter i den och skuffar iväg korgen. Han tuggar på sin brödbit och efter en stund ber han om att få smör: *"Kan jag få mör, kan jag få mör, kan jag få mör?"* Rebecca skickar smöret till honom. Angela (4:9) som sitter vid ett bord intill, svänger på sig och säger till John: *"Säg kan jag få"* John svarar henne: *"Det sa jag"*. Eddie som sitter vid andra ändan bordet säger: *"nej du sa: kan jag få mör, kan jag få mör, du sa så här: kan jag få mör, möur, möur"*. Pedagogen säger att det är Eddies tur att komma och hämta mat. John breder smör på sin knäckebrödsskiva samtidigt som han säger halvt sjungandes: *"Möra, möra, möra, möra, möra, möra, möra, möra, möra, möra"*.

John (4:8) får anstränga sig för att de andra barnen ska uppmärksamma honom när han ber om att få smör. Trots att Eddie (6), på ett retfullt och ironiserande sätt, upprepar det språkligt otydliga som John säger uppmärksammar inte pedagogen detta på något sätt. Det enda som pedagogen säger under hela samtalet är att den äldre pojken, Eddie, får komma och hämta mat. Pedagogen uppmärksammar inte det som sägs och sker mellan barnen vid matbordet, trots att John upprepade gånger och med hörbar röst ber att få knäckebröd och sedan smör. Den avslutande kommentaren John faller kan tolkas som ett uttryck för att han känner sig förnärmad och icke respekterad på grund av att Eddie uppmärksammar hans bristande språkliga färdigheter, trots att han själv upplever att det han sagt är åtminstone innebördsmässigt korrekt (alltså den intention han hade). En möjlig tolkning är att John försöker skyla över sina uttalssvårigheter och på grund av dessa göra sig lustig över sitt eget språk eftersom han upprepar sig och säger "möra, möra möra".

I situationen erfar John att hans begäran om hjälp med att få smör utvecklas till ett fokus på hans sätt att uttala ordet "smör" istället för att bemötas med hjälpsamhet. Eddie retas med John och driver med honom, medan Angela uppmanar om att säga "kan jag få". Han försvarar sig med att svara att han sagt det som förväntas av honom. Hjälpsamhet i betydelsen i sammanhanget kan förstås som att också visa respekt för sina kamrater. Ingen av pedagogerna uppmärksammar det som barnen samtalar om, vilket också gör att barnens möjligheter att urskilja kritiska drag i aspekten hjälpsamhet inte synliggörs.

Sammanfattning

Barn är ofta hjälpsamma av sin natur och vill gärna ingå i gemenskaper där de kan hjälpa vuxna eller andra barn. Barn visar omtanke om varandra och hjälper andra barn som är i behov av hjälp. En aspekt av respekt är hjälpsamhet, vilket innebär att barn får möjligheten att erfara vad det innebär att ta hand om varandra vid behov. För att utveckla demokratiskt förhållningssätt som inkluderar hjälpsamhet behöver barn stöd av pedagoger som bekräftar att barnens hjälpsamma handlingar gentemot andra är önskvärda. Att visa hänsyn mot andra människor betraktas som en väsentlig aspekt av hjälpsamhet och ett centralt värde i mellanmännsliga möten. Att visa hänsyn mot andra människor utgör en viktig aspekt för att barn ska uppleva men också erfara en verklig och genuint visad respekt. För att barn ska utveckla demokratiskt förhållningssätt måste de

också ingå i gemenskaper som präglas av hjälpsamhet och hänsyn människor emellan och också själva erfara hänsyn.

Episoderna som presenteras utgör exempel på situationer när barn bryr sig om varandra, visar sig välvilligt inställda och vill hjälpa varandra men också tvärtom. Barnen är lyhörda för sina kamraters behov och hjälper varandra när tillfällen ges, ibland med stöd av pedagoger och ibland självmant.

Småbarn söker spontant kontakt med varandra, vill hjälpa andra barn och vara vänligt. Barns spontanitet störs ibland av vuxna som har andra avsikter eller tolkar ett samspel mellan barn utifrån sitt perspektiv. Pedagogen blandar sig i samspelet och uppmanar honom att låta Viggos tröja ligga där den legat med den påföljden att samspelet mellan pojkarna avbryts. Pojkarna erfar i situationen att det som är ett uttryck för hjälpsamhet och med respekt mot ett annat barn kan förändras beroende på den som har störst inflytande över aktiviteterna. I situationen är det pedagogen som styr upp pojkarnas samspel och Viggos intention med att hjälpa Joakim.

I den andra episoden är det Adela som kommer till undsättning när hennes kamrat Daniela behöver hjälp. Pedagogen hör inte när Daniela ropar på hjälp. I situationen framträder en kontrast mellan 'hjälp-samhet' och vad det skulle kunna innebära för en annan människa att erfara 'icke hjälpsamhet'. Flickorna erfar att hjälpsamhet också innebär respekt för andra människor och viljan att hjälpa är önskvärt beteende.

"Att inte hjälpa andra" framträder i kontrast till hjälpsamhet och vad det innebär. I situationen är det John som blir utsatt för de andra barnens gliringar och retningar. Han ber om att få smör, med den hjälpsamhet som han antagligen hade förväntat sig uteblir på grund av att hans uttal görs lustigt. Han erfar att hjälpsamhet ibland kan vara beroende på kollektivet sätt att förhålla sig och i detta fall inte respektfullt.

7 Diskussion och sammanfattning

Syftet med denna studie är att undersöka dimensioner av demokrati som det framträder i mötet mellan småbarn och pedagoger i daghem. Studien har genom den empiriska undersökningen sökt svar på forskningsfrågan om vilka aspekter som visar sig bli kritiska att urskilja när dimensioner av demokratiskt förhållningssätt synliggörs i möten mellan småbarn i åldrarna 1–5 och pedagoger. I detta kapitel fogas studiens resultat samman i en diskussion om demokrati och demokratiskt förhållningssätt i relation till teori och tidigare forskning. Eftersom forskningsansats och metodologiska utgångspunkter styr det forskningsarbete som en forskare gör diskuteras i detta kapitel de forskningsmässiga vägval jag gjort. Kapitlet sammanfattas i två delkapitel som knyter samman syftet med studien, forskningsfrågan och resultaten från studien. Kapitlet avslutas med reflektioner om hur resultaten kan användas i småbarnspedagogiska sammanhang och vilka utmaningar pedagoger ställs inför när det gäller demokrati och att skapa förutsättningar för att barn ska utveckla demokratiskt förhållningssätt.

7.1 Ansats- och metoddiskussion

Studien är kvalitativ till sin karaktär och empirinära, eftersom syftet är att undersöka skeenden i verklig pedagogisk praktik och att så nära som möjligt nå kunskap om hur dimensioner av demokrati framträder i mötet mellan barn och pedagoger. Eftersom jag är intresserad av att urskilja aspekter som blir kritiska att urskilja för att småbarn ska utveckla demokratiskt förhållningssätt görs metodologiska överväganden som resulterar i en forskningsdesign som är explorativ och deskriptiv. Explorativ eftersom jag söker svar på forskningsfrågan genom att vistas i daghemsmiljöer och med hjälp av videokamera fånga möten mellan barn och pedagoger, deskriptiv eftersom datamaterialet transkriberas och formas i form av episodbeskrivningar. Eftersom syftet är att undersöka dimensioner av demokrati som det framträder i mötet mellan småbarn och pedagoger i daghem lämpar sig en kvalitativ och explorativ ansats väl eftersom dessa möjliggör en empirinära datainsamling. En empirinära och informant-

nära ansats lämpar sig väl när studien är kvalitativ och söker svar på vad som framträder i möten mellan barn och pedagoger och vilka aspekter som visar sig bli kritiska att urskilja dimensioner av demokratiskt förhållningssätt.

Studiens forskningsansats kan på en mera specificerad nivå beskrivas som ett ramverk att förstå lärande, en teori om lärande, och på en forskningsnivå en ansats som ger mig som forskare verktyg för att undersöka hur innebörder av demokrati och demokratiska förhållningssätt framträder i möten mellan människor. Mera specifikt ger *variationsteorin* mig som forskare den begreppsapparat som visar sig nödvändig för att kunna studera demokratiskt förhållningssätt som forskningsobjekt. I analysen av datamaterialet använder jag *dimensioner*, *aspekter* och *drag* som begrepp för att systematisera materialet och för att strukturera resultaten från studien. Demokratiskt förhållningssätt bryts ner i fyra lärandeobjekt, *delaktighet*, *jämlikhet*, *ömsesidighet* och *respekt*, som är ömsesidigt beroende av varandra. Andra angreppssätt och andra vetenskapsteoretiska ansatser har andra styrkor som kunde ha gett en förståelsegrund av forskningsfenomenet, men för denna studie lämpade sig den fenomenografiska ansatsen och variationsteorin väl. Fenomenografin bidrar med att möjliggöra förståelsen av hur människan uppfattar, erfar och lär, medan variationsteorin fokuserar lärandeobjektet och vad som görs möjligt att erfa i en situation.

Undersökningsgruppen i denna studie består av barn i åldrarna 1–5 år samt pedagoger som finns på fem daghem, sex avdelningar på fem olika orter i Svenskfinland. Det empiriska datamaterialet består av data som samlats in på två småbarnsavdelningar för barn i åldrarna 1–3 och fyra avdelningar med barn i åldrarna 3–5. Pedagogerna består i huvudsak av barnträdgårdslärare och barnskötare. Det totala antalet barn som ingår i undersökningen är 85 och pedagogernas antal 16. Det videografiska datamaterialet består av 90 timmar videobandade samspelssituationer där barn i åldrarna 1–5-års åldern samspelar med varandra och med pedagogerna. Mängden data är omfattande och antalet barn som ingår i studien stort. Utmaningen med att hantera ett omfattande videobaserat datamaterial är att jag som forskare måste sträva efter att hela tiden hålla studiens syfte och forskningsfråga synlig för att inte tappa fokus. Fördelen med god teknisk utrustning är att den möjliggör för forskaren att komma informanterna nära och att fånga barns och pedagogers mellanmänniskliga relationella handlingar. Eftersom jag utgår från att dialogen, samtalet mellan människor är viktig för att förstå människors förhållningssätt till omvärlden möjliggör också bra teknik med god ljudupptagning analyser av detta. Episodbeskrivningarna kompletteras därför med dialoger mellan informanterna och dialogerna analyseras tillsammans

med barnens och pedagogernas handlingar för att söka svar på forskningen syfte.

Datainsamlingen skedde etappvis på de daghemsavdelningar som ingår i studien. Detta beslut tar jag som forskare för att på ett hanterbart sätt systematisera och organisera datainsamlingen och möjliggöra den mängd data som undersökningen ger. Videokamera används som det huvudsakliga datainsamlingsinstrumentet och kompletteras med fältanteckningar som skrivs ner i en forskningsloggbok. Det visar sig nödvändigt att ha anteckningarna som stöd när analysarbetet startar eftersom den stora mängd videofilm lätt förvillar och skymmer forskningens syfte. Flera metoder möjliggör för mig som forskare att stärka forskningsresultatens trovärdighet och datainsamlingsinstrumentets validitet.

Analyserna av datamaterialet startar med att jag använder fältanteckningarna i forskningsloggboken som stöd för att komma igång med analysarbetet. Det visar sig vara mycket värdefullt att det gjorts preanalyser på datamaterialet redan under insamlingsskedet eftersom det är orimligt att gå igenom 90 timmar film utan att ha någon förståelse för materialets innehåll. Efter att ha reinventerat preanalyserna "lästes" episoderna upprepade gånger utgående från studiens syfte och forskningsfråga. Efter det inledande analyskedet betraktades datamaterialet i omgångar och jag skrev ner det som utkristalliserades som dimensioner, aspekter och kritiska drag.

Episodbeskrivningar används för att exemplifiera resultaten. Proceduren upprepas och demokratiskt förhållningssätt bryts ner i fyra lärandeobjekt, *delaktighet*, *jämlikhet*, *ömsesidighet* och *respekt*, som är ömsesidigt beroende av varandra. Syftet med studien, och i enlighet med variationsteoretiskt perspektiv, är inte att kategorisera hierarkiskt, vilket innebär att resultaten presenteras utan inbördes rangordning (se kapitel 6 och kapitel 7.2). Analyserna tolkas sedan i relation till studiens syfte och forskningsfråga.

7.2 Resultatdiskussion

Demokrati är, som tidigare nämnts, ett mångfacetterat och komplext fenomen. Barns förmågor att hantera sociala och kollektiva normer, samtidigt som varje barn har individuella rättigheter såsom att bli sedd, hörd och vara delaktig i olika sammanhang visar på komplexiteten. Tidigare forskning som gjorts inom daghem och förskola visar att pedagogers uppdrag att arbeta med demokratirelaterade frågor inom småbarnspedagogik är utmanande och inte alltid självklart. Den forskning som resultaten från denna studie diskuteras mot är i huvudsak nordisk eftersom den värdegrund och syn på demokrati som finns i Norden är likartad. I ett internationellt perspektiv finns

det dock forskare som problematiserat och diskuterat demokratiska frågeställningar i olika kontexter, med olika fokus och avgränsningar.

I denna avhandling har problemområde, syfte och forskningsfråga begränsats till att gälla småbarnspedagogik och närmast den praktik som gäller småbarn i åldrarna 1–5 år i daghem. Forskningsfrågan som studien sökt svar på är vilka aspekter som visar sig bli kritiska att urskilja när dimensioner av demokratiskt förhållningssätt synliggörs i möten mellan småbarn i åldrarna 1–5 och pedagoger.

En utgångspunkt för studien är att demokratirelaterade frågor uppstår redan hos småbarn och att utvecklingen av ett begynnande demokratiskt förhållningssätt tar fart redan hos det lilla barnet. En annan utgångspunkt är att småbarn är öppna för nya intryck, mottagliga för att lära sig nya saker och kapabla att förstå aspekter av relativt komplexa fenomen som demokrati om de får hjälp och stöd av pedagoger. Att redan småbarn i åldrarna 1–5 är mottagliga för att lära nya saker och öppna för det som omvärlden erbjuder dem är en central tanke i småbarnspedagogik. En tanke som förväntas vara utgångspunkt för alla pedagoger vid planering av pedagogisk verksamhet men också någonting pedagoger förväntas ta fasta på i de aktiviteter som försiggår i daghem. Lusten att lära kan inte alltid planeras in till någon bestämd situation eller aktivitet och därför behöver pedagoger vara känsliga och lyhörda för, samt observanta på det som barn uttrycker spontant för att kunna utmana deras lärande.

Syftet med föreliggande studie har varit att undersöka dimensioner av demokrati som det framträder i mötet mellan småbarn och pedagoger i daghem. Mera specifikt att undersöka detta utifrån *delaktighet*, *jämlikhet*, *ömsesidighet* och *respekt* som direkta lärandeobjekt. Lärandeobjekt innebär ett kunskapsområde eller en särskild förmåga som barn har behov av att lära sig mera om. I variationsteoretiska termer utgör det direkta lärandeobjektet ett innehåll som någon ska lära sig och det indirekta lärandeobjektet en förmåga som kunskapen om innehållet utvecklar (Holmqvist, 2006; Holmqvist Olander, 2013). Enligt beskrivna teoretiska resonemang och i relation till min studie om hur barn utvecklar demokratiskt förhållningssätt skulle då det direkta lärandeobjektet handla om att lära sig att bland annat respektera och bemöta varandra med hänsyn samt betydelsen av att alla får vara delaktig i här och nu-situationer. Det indirekta lärandeobjektet däremot handlar om hur barn får möjligheter att erfara olika dimensioner av demokrati för att utveckla demokratiskt förhållningssätt. Resultaten från föreliggande studie visar i att spontana eller planerade möten mellan barn och pedagoger uppstår tillfällen för lärande och tillfällen när pedagoger kunde utmana barns tänkande om demokratiska frågor. Tillfällen med fokus på hur dimensioner av demokrati kan göras till lärandeobjekt i dessa möten.

Demokrati och demokratiskt förhållningssätt

Demokrati och demokratiska principer har under längre tider fascinerat och engagerat människor i avseende att förstå demokrati-begreppets innebörder och demokrati i relation till olika pedagogiska och samhälleliga kontexter. I finländska styrdokument som gäller småbarnspedagogik betonas barns delaktighet, inflytande, jämställdhet, respekt och ansvar vilka kan tolkas som centrala dimensioner av demokrati och av demokratiskt förhållningssätt. Detta innebär att det förpliktigar varje pedagog, med utgångspunkt i styrdokumentet, att omsätta dessa begrepp i det praktiska arbetet med barn och skapa förutsättningar för att barn får erfara demokrati i daghemsmiljöerna. Det visar sig i föreliggande studie att det är en utmanande uppgift att arbeta med demokrati och att de pedagoger som ingår i studien ofta inte följer upp barnens egna spontana initiativ och uttryck för att göra demokratirelaterade frågor till lärandeobjekt. Därför behövs mera kunskap vad som sker i möten mellan barn och pedagoger med fokus på hur dimensioner av demokrati kan göras till lärandeobjekt.

Demokrati som begrepp används i olika sammanhang, också pedagogiska, men anses ofta omfattande, svårdefinierat och värdeladdat hävdar Persson (2010). Normer och regler utgör och skapar existensvillkor för människan i olika kontexter, också i sådana kontexter som förutsätts existera enligt demokratiska principer. Det uppstår en spänning mellan de normer, regler och värden som varje barn förväntas förstå, ta till sig och handla efter och barns egna rättigheter att bli sedd, hörd och vara delaktig. I spänningsfältet mellan det kollektiva och det individuella behöver barn med stöd av vuxna få syn på kollektiva överenskommelser, förstå att värden och normer inte alltid uttrycks och hur detta står i samklang med deras egna individuella rättigheter. Normer är oftast underförstådda men som alla ändå förväntas förstå och handla efter. I denna komplexitet uppkommer förvirrande situationer för småbarn, men också situationer när pedagoger inte heller är medvetna om normers betydelse och inverkan på samspelet mellan människor och hur detta influerar den pedagogiska praktiken. Behov av att kontinuerligt diskutera, problematisera och medvetandegöra pedagoger på denna komplexitet är uppenbar. Resultaten från föreliggande studie och andra liknande studie visar att barn uttrycker värden i samspelet med varandra men också med pedagoger (Johansson, 1999, 2007). Det som blir tydligt här är att värdegrundsfrågor och det som kan sägas utgöra grundförutsättningar för att utveckla demokratiskt förhållningssätt framträder i möten mellan barn och pedagoger, men förblir ofta otydliga för pedagogerna som möjliga lärandeobjekt.

Demokrati och människans förhållningssätt till olika fenomen i omvärlden utvecklas i mellanmänniskliga relationer och genom sam-

spel med andra människor. Demokrati kan då tolkas som uttryck för hur människor är och hur människor blir delaktiga av olika sammanhang, får inflytande och gör sina röster hörda. I pedagogiska sammanhang utgör samspelet en kraftkälla till att ge barn möjligheter att erfara och lära av andra. Samspelets pedagogiska potentialitet är känd och återkommer i alla möjliga pedagogiska diskussioner. Det som, utgående från resultaten från min studie, uppstår som en intressant fråga är hur pedagoger egentligen ser på samspelet med barn som en pedagogisk möjlighet för att stödja barns utveckling till demokratiska individer. Inte enbart en möjlighet att stödja barns utveckling utan också att medvetet använda samspel i kombination med samtal och utvecklande dialoger för att göra demokrati till lärandeobjekt. Utgående från ett sådant resonemang synliggörs i resultaten att pedagoger behöver mera kunskap och kännedom om hur olika situationer med barnen kan användas för att hjälpa barn utveckla demokratiskt förhållningssätt. Att bli demokratisk är inte någonting en människa blir själv, utan andra människor, än mindre utan hjälp av pedagoger när det handlar om daghem. I mötet med andra människor uttrycks värden och normer som får en mening och innebörd för den enskilda människan. Innebörder som inte är statiska utan som omprövas och omförhandlas i nya möten med andra människor. Att utveckla demokratiskt förhållningssätt är således inte någonting som kan läras ut en gång utan en utvecklingsprocess som är i ständig rörelse. Likaså stämmer resonemanget på innebörden av värdegrunden som aldrig är given, utan som ständigt uttrycks, diskuteras och omprövas i möten mellan människor (Orlenius, 2010; Orlenius & Bigsten, 2008).

En bärande tanke i småbarnspedagogiska praktiker har under en längre tid varit att också småbarn betraktas som kompetenta och naturligt nyfikna på sin omvärld. Det kompetenta barnet betraktas som förmöget att lära och att utvecklas om barnet bemöts med respekt och omtanke av de människor som hon eller han möter (Pramling Samuelsson, Sommer & Hundeide, 2011). Utgångspunkten i föreliggande avhandling är att småbarn i åldrarna 1–5 är etiska i sina förhållningssätt till omvärlden, kompetenta och kapabla till att både lära och utvecklas med stöd av sin omgivning. Utgångspunkten är också att barn med hjälp av vuxna, pedagoger i daghemsmiljön, har potentialitet att utvecklas till demokratiska individer med hjälp av pedagoger som skapar förutsättningar för barn att lära.

Demokrati som utövad praxis i pedagogisk praktik är ingen självklarhet fastän pedagoger tankemässigt utgår från demokratiska principer och ideal. Resultaten i föreliggande studie visar att demokrati tillsammans med barn kräver medvetna pedagoger som synliggör och tar fasta på barns demokratiska yttringar som exempelvis respekt, initiativ och rättvisa. Ett exempel på *rättvisa* visar sig när John

(se s. 123) har invändningar mot pedagogens förmaningar om att barnen måste följa de regler som finns i daghemmet. John försöker få pedagogen att förstå att barnen följt reglerna och att de inte brutit mot regelverket. Pedagogen tar inte fasta på det han säger utan fortsätter förmaningen till barnen utgående från sitt perspektiv. Situationen hade kunnat utgöra en ypperlig arena för barns lärande och pedagogen kunde ha gjort "rättvisa" till ett lärandeobjekt. I situationen förblir pedagogens förhållningssätt otydligt och barnen får ingen hjälp med att förstå det de gjort i kontrast till vad som önskas.

Tidigare studier (bl.a. Karlsson, 2009; Persson, 2010; Ribeaus, 2014) visar att daghem är viktiga som demokratisk praktik trots att demokrati som begrepp uppfattas av pedagoger som komplext och mångfacetterat. Pedagoger upplever att demokrati utgör en viktig grund för daghemmets verksamhet och att barn ska fostras till demokratiska individer trots att det inte alltid är lätt att konkretisera demokrati. För att barn ska utvecklas till demokratiska individer som också förhåller sig demokratiskt till andra människor behöver abstrakta föreställningar om demokrati konkretiseras för barn. Barn behöver stöd och hjälp av andra barn och vuxna med att lära sig vad det innebär att vara demokratisk i både tanke och handling.

Barns förhållningssätt till omvärlden utvecklas i samspel med andra människor. Människan betraktas som intersubjektiv och i mötet, kommunikationen med andra barn och vuxna blir hon ett "jag" och utvecklar förhållningssätt som pekar i olika riktningar. Pedagogiska möten innebär existentiella dimensioner av kommunikation mellan en människa som funnit riktning och en som håller på att göra det. Pedagogens riktning och barnets riktning är inte identiska, men för att vara sann och verkningsfull måste pedagogens riktning anpassas till barnets, skriver Aspelin (2010). Detta ställer krav på en kommunikativ praktik i vilken pedagogen lyckas nå barns livsvärldar och därigenom också ingå i intersubjektiva relationer med barn (Johansson, 1999, 2007; Merleau-Ponty, 1962). Barnet kan inte, menar Aspelin (2010, s. 90), "finna sin väg utan vägvisare, inte heller genom att pedagogen eller någon annan talar om för honom vart och hur han skall gå". Varje barn är unikt och måste finna sin egen personliga riktning och väg, men med hjälp av pedagogen. Pedagogens väg är dock ansvarets skriver Aspelin (2010). I studier gjorda av Johansson (1999, 2007) visar resultaten att redan småbarn är etiska och kan ingå i relationer med andra barn och tillsammans skapa etiska överenskommelser som gäller i daghemsmiljön. I relation med lyhörda pedagoger har småbarn god potentialitet att utvecklas till sunda, harmoniska och etiskt kännande individer. Studien visar att ömsesidighet utgör en central dimension av demokratiskt förhållningssätt. Ett drag av att vara lyhörd och central aspekt av ömsesidighet visar sig när John (se s. 146) uppmärksammar pedagogen på att hon glömmer att räkna upp

hans namn när hon går igenom vilka barn som var på daghemmet dagen innan. Han visar både med kroppsspråk och genom att uttrycka sig verbalt att också han var ett av de barn som fanns på plats i daghemmet den aktuella dagen. Han suckar djupt när pedagogen till slut också nämner hans namn. Exemplet visar på hur betydelsefullt det är för barn att "vara någon" och att "vara medräknad". Pedagogen lyssnar till en början inte uppmärksamt på det John säger, men han ger sig inte utan får henne efter några försök att reagera.

I ett pedagogiskt perspektiv utgör lärande fokus och i relation till syftet med föreliggande studie centralt för att barn ska bli demokratiska. För att barn ska skapa mening i tillvaron, utvecklas, vilja veta, kunna och intressera sig för något i omvärlden måste pedagogen erbjuda barn möjligheten att lära sig. Genom pedagogers medvetenhet och kunskap om barns lärande kan pedagoger rikta barns uppmärksamhet mot olika objekt i omvärlden. Att lära barn om demokratiska principer och vad demokrati kan innebära på en generell nivå är inte speciellt utmanande i sig, och studier visar att pedagoger tänker i termer av barns delaktighet, inflytande och respekt (bl.a. Karlsson, 2009; Pettersvold, 2014; Thornberg, 2006, 2007). Däremot finns det få studier som har fokus på demokrati och demokratiskt förhållningssätt som lärandeobjekt. Med utgångspunkt i vad tidigare forskning, i denna avhandling nordisk, visar om demokrati och vad som krävs för att barns ska utveckla demokratiskt förhållningssätt finns det ett kunskapsglapp. Kunskapsglappet handlar om att demokrati är ett komplext fenomen och att mera kunskap om hur detta kan konkretiseras tillsammans med barn behövs. Detta speciellt eftersom demokratiska frågor tenderar att bli ord, inte alltid handling och för att demokrati med begreppets mångsidiga komplexitet måste skapa mening och innebörd hos barn för att barn ska utveckla demokratiskt förhållningssätt. I relation till detta behövs mera kunskap om lärande och demokratiskt förhållningssätt som lärande- och kunskapsobjekt i daghem som pedagogisk praktik.

Demokratiskt förhållningssätt i föreliggande studie bryts ner i fyra lärandeobjekt, *delaktighet*, *jämlikhet*, *ömsesidighet* och *respekt* som är ömsesidigt beroende av varandra. Resultaten från studien visar också att dessa objekt är inflettade i varandra och att samspelet mellan barn och pedagoger består av en väv av aspekter med avseende på demokrati och demokratiskt förhållningssätt som alla på ett sätt eller annat är sammanvävda med varandra. Detta tydliggör komplexiteten i att omsätta demokratiska frågeställningar till konkreta och greppbara lärandeobjekt att arbeta med tillsammans med barn.

Delaktighet

Alla barn har rätt att vara och bli delaktiga i det pedagogiska sammanhang som hon eller han är en del av (FN:s konvention om barnets rättigheter, 1989, 1991). Barns delaktighet uttrycks i både teoretiska resonemang, forskning och styrdokument som någonting eftersträvar och som ett mål för pedagogisk verksamhet och lyfts ofta fram som någonting barn har rätt till (Alderson 2005, FN:s konvention om barnets rättigheter, 1989/1991; Lag om småbarns-pedagogik, L36/1973; Siraj-Blatchford, 2005). Delaktighet utgör också ett centralt värde och en förutsättning för att barn ska erfar demokrati. I föreliggande studie utgör delaktighet ett lärandeobjekt, ett objekt som erfars i möten mellan barn och pedagoger.

Studien visar att barns delaktighet inte är någon självklarhet eller central utgångspunkt för pedagoger i planerade aktivitetsstunder i daghem. Trots att barns delaktighet är ett centralt värde, visar resultaten att pedagogers egna intentioner och handlingar i möten med barn styr och påverkar barns möjligheter att vara delaktiga. I situationer där barn är delaktiga sker det ofta spontant och det är barnen själva som har kapaciteten att göra sig delaktiga. I planerade aktiviteter inbjuds barn att bli delaktiga av det som sker, ibland blir delaktigheten nästan mera tvångsrelaterad än utvecklande. Detta uppstår när barn har andra avsikter än pedagoger och barn inte själva vill vara delaktig eller förstår avsikten med pedagogers intentioner om att göra dem delaktiga.

Andra situationer visar också pedagogers medvetenhet om att stödja och hjälpa barn som har svårigheter att ta plats, att själva göra sig delaktiga och få inflytande över något skeende. I sådana situationer hjälper pedagogen barnet att få det inflytande, utrymme som barnets självt inte klarar av att ta. Inflytande kan förklaras som barns möjligheter att påverka situationer som berör dem själva eller i sådana avseenden när barn hjälper andra barn att påverka. Resultaten pekar på situationer som uppkommer mellan barn och där barn själva inte får sin röst hörd på grund av de andra barnens sätt att förhålla sig gentemot enskilda barn. Situationer i vilka pedagogen ger uppmaningar till andra barn att vara tysta och lyssna både genom att förklara varför men också låta bli. Sådana situationer utgör möjligheter att för pedagogen att göra delaktighet till ett lärandeobjekt och hjälpa barn att urskilja aspekter av objektet för att förstå innebörden av till exempel inflytande som en aspekt av delaktighet.

Barn behöver få hjälp med att förstå vad delaktighet innebär och vad det kan betyda för varje att barn ha inflytande över situationer som berör varje enskilt barn som individ. En spänning mellan att förhålla sig respektfullt gentemot andra, skapa och ge utrymme för andras delaktighet samtidigt som alla barn har individuella rättigheter

framträder i möten mellan barn och pedagoger. Tillfällen för lärande uppstår, tillfällen när pedagoger kunde göra det som barnen säger och gör till lärandeobjekt. Det visar sig att sådana tillfällen inte följs upp av pedagogerna och möjligheterna för barnen att erfara och lära om demokrati går dem förbi. Istället förhåller sig pedagoger ofta neutralt eller mera omedvetet mot tillfällen när något barn öppnar upp någon dimension av variation till ett lärandeobjekt.

Att känna sig delaktig handlar om att bli respekterad och att respektera andra. För att utveckla ett demokratiskt förhållningssätt måste barnet först börja uppfatta att det finns olika perspektiv på saker och ting (Hägglund, 2001, 2002; Johansson, 2003, 2007; Nutbrown, 2003). Doverborg och Pramling Samuelsson (2012) menar att för att barnet ska börja uppfatta omvärlden i relation till demokrati kräver det också att barnet lär sig se och uppfatta mångfalden i tillvaron. En förutsättning för att pedagoger ska kunna göra barn delaktiga är att de besitter förmågan att ta barnets perspektiv och tillskriva barnet ett eget sätt att erfara och förstå världen (Pramling Samuelsson, 2008). En aspekt av delaktighet visar sig när Marius (se s. 97) erbjuds möjligheten att själv ta mat när det är lunchdags och pedagogen ställer honom frågor om han vill ha det ena och det andra som erbjuds. Exemplet visar att Marius har inga reella valmöjligheter att själv ha inflytande över situationen och själv bestämma vad han vill äta. Pedagogens agerande och det hon säger visar på att hon redan innan själva matsituationen bestämt sig för att alla barn ska smaka på den mat som bjuds. Situationen är tvetydig och på Marius reaktioner syns det att han inte förstår vad det är som gör att pedagogen inte gör som han säger fastän hon frågar honom. Pedagogen utgår från sitt perspektiv och i situationen råder en ambivalens som gör det svårt för Marius att förstå vad pedagogen egentligen vill. Matsituationer i daghemsmiljön kan utgöra situationer i vilka olika aspekter av demokrati och demokratiskt förhållningssätt kan göras till lärandeobjekt. Det lärandeobjekt som urskiljs för barnet är tvetydigheten i att ha inflytande, att få välja men ändå inte.

Pedagogernas medvetenhet om barns lärande är betydelsefull för att de också ska kunna rikta barns uppmärksamhet både mot direkta men också indirekta lärandeobjekt. I relationer om uppstår mellan barn och pedagoger finns alltid en naturlig maktdimension närvarande fastän den inte behöver utvecklas till en maktkamp. Pedagogens förhållningssätt mot barnen och andra pedagoger påverkar de möjligheter barn har att erfara vad det innebär att få sin röst hörd men och i kontrast till detta vad det innebär att inte få sin röst hörd. I sådana sammanhang har pedagogen möjlighet att peka på betydelsen av att lyssna på andra och tydliggöra hur normen att lyssna på, visa respekt för den som talar och i kontrast till detta vad det kan innebära för den som inte blir lyssnad till.

Pedagogers medvetna eller omedvetna intentioner och avsikter påverkar barns möjligheter att utveckla demokratiskt förhållningssätt. Att ha inflytande över sig egen vardag, möjligheter att påverka och agera är grundförutsättningar för att bli delaktig. Barn vill ofta vara med och påverka skeenden i daghemmet och tar själva initiativ till att göra saker, till att uttrycka sina åsikter. Önskan om att utöva inflytande leder inte alltid till konkreta aktiviteter, men resultaten visar att en del barn har klara idéer om vad de vill göra och på vilket sätt de vill ha inflytande över sitt eget liv och egen vardag. Att få eller skapa sig själv inflytande inbegriper kanske att andra barn skuffas till sidan. Resultaten visar också att sådana barn som har intentioner om att själva få bestämma över sin egen, ibland också andras, tillvaro i daghemsmiljön tar sig utrymme för att bestämma. Sådana barn lyckas också med att förverkliga sina intentioner oftare än de som är mera tystlåtna och tillbakadragna. Barn som vet och är övertygade om vad de vill har större möjligheter till inflytande i daghemsmiljön. Enträgena barn som inte ger med sig så lätt eller viker från sina ambitioner erövrar oftare inflytande än barn som hellre stiger till sidan och som tar en mera undanskymd position i barngruppen. Barn som inte har den egna drivkraften att skapa inflytande och möjligheten att själv vara med och bestämma över skeenden behöver därför få stöd av pedagoger för att erfara att inflytande kan tas och ges på olika sätt.

Barns möjligheter att ta egna initiativ som uppmärksammas och som leder till konkreta handlingar för sig själv eller i gemenskapen med andra barn är viktiga för att utveckla demokratiskt förhållningssätt. Barns initiativ ska uppmuntras men initiativtagande möjliggörs eller begränsas i daghemmet i förhållande i vem som har inflytande över en situation. I en tillåtande och uppmuntrande miljö ges barn möjligheter att bli företagsamma, ta egna initiativ som uppskattas och också få likvärdiga möjligheter till initiativtagande. När barns initiativ hörsammans erfar barn möjligheten att själv få bestämma över sig själv, sina val och handlingar men också vara med och bestämma tillsammans med andra barn och pedagoger över sådant som tillhör det kollektiva.

Alla barn har behov att tillhöra en gemenskap, men samtidigt har de olika förmågor att göra sig delaktiga. Barn fungerar dessutom olika i sociala sammanhang, har olika resurser och förmågor att ta sig in i en gruppgemenskap och göra sig delaktiga. Detta ställer krav på att de pedagoger som arbetar med småbarn behöver arbeta med demokrati och demokratiskt förhållningssätt som lärandeobjekt. Resultaten i föreliggande avhandling visar att barnen själva skapar möjligheter till delaktighet, medan pedagogerna inte alltid uppmärksammar dessa initiativ. Pedagoger som arbetar med småbarnspedagogik behöver själva utveckla förståelse för hur olika dimensioner och aspekter av demokratiskt förhållningssätt kan utgöra objekt för lärande. Barnen

själva tar ofta initiativ till att göra sig själva delaktiga men pedagoger har ibland svårigheter med att utgå från barnens egna perspektiv för att nå deras erfarenhets- och tankevärld. Detta ställer också krav på att alla pedagoger arbetar för alla barns likadana rättigheter till gemenskap i daghemsmiljön och alla barns rätt att lära sig. Ett drag av gemenskap, en central aspekt av delaktighet, som visar sig är när Malek (se s. 113) erfar att han exkluderas ur gemenskapen med de andra barnen i gruppen. I situationen och i diskussionen barnen emellan kretsar samtalet kring om Malek får sitta med de andra eller inte. Ingen av pedagogerna är närvarande och kan ta tag i den diskussion som barnen för sinsemellan. Den samtalsdispyt som uppstår är knappast någonting ovanligt, men i en situation med närvarande pedagoger någonting som kan utgöra objekt för lärande. Pedagoger upptäcker inte alltid eller är lyhörda för vad barn kommunicerar med och till varandra, men för att utvecklas till individer som förhåller sig demokratiskt behöver pedagoger arbeta med att identifiera och göra demokratiska frågeställningar till lärandeobjekt.

Att ingå i en gemenskap med andra barn och pedagoger är viktigt för att barn ska utveckla känslan av tillhörighet och ha ett värde som människa. Möjligheter till gemenskap med andra människor utgör en förutsättning för att barn ska erfara delaktighet, en central aspekt av demokratiskt förhållningssätt. De olika dragen av gemenskap som framträder i möten mellan barn och pedagoger är att barn strävar efter att hitta gemensamma saker som förenar dem och som ger känslan av samhörighet och att tillhöra en grupp. Det kan vara gemensamt språk, intressen för olika aktiviteter eller andra dimensioner i tillvaron som gör att det uppstår gemenskap mellan barnen. De barn som inte finner sådana aspekter som kan sammanlänkas med andra barns får svårigheter att göra sig delaktiga och erfara samhörighet. För sådana barn är det grundläggande att det finns pedagoger som är lyhörda för barnens situationer och som kan stödja och hjälpa dem att bli delaktiga. Resultaten i studien visar också att det inte är någon självklarhet att alla barn är eller blir delaktiga av den gemenskap som finns eller uppstår i daghem. Det finns barn som godtyckligt, ibland systematiskt, exkluderas ur gemenskapen av andra barn och speciellt i situationer när vuxna inte är närvarande. Kollektiva överenskommelser vinner ofta över enskilda barns strävanden efter gemenskap, vilket visar på att en stark grupptillhörighet skapar barriärer för barn som inte själva är starka nog att bryta in och göra sig delaktiga. I situationer när exkludering av barn uppmärksammas av pedagoger skapas möjligheter att i diskussion och samtal med barn göra delaktighet till lärandeobjekt. Möjligheter att hjälpa barn urskilja kritiska aspekter av gemenskap för att också förstå vad det innebär att vara inkluderad eller exkluderad i en gemenskap.

Tidigare forskning visar att barn som ingår i gemenskaper som kan karakteriseras som tillåtande kan skapa bättre förutsättningar för lärande. Konkurrens mellan barn kan främja lärande på ett utvecklande sätt, medan konkurrens också kan begränsa barns möjligheter till delaktighet (Ivarsson, 2003; Williams, 2006; Sheridan & Williams, 2007). Samlärande, att lära tillsammans i gemenskap, skapar förutsättningar för delaktighet och ömsesidighet vilket gynnar lärande. Barns gemenskap utgör möjliga arenor för problematisering om demokratiska frågor och i tillåtande miljöer, som inte begränsas av pedagoger som sätter sina egna behov i första hand, ges barn utrymme att lära och utvecklas demokratiskt. Enligt Halldén (2003) samt Pramling Samuelsson och Sheridan (2003) är delaktighet och barns perspektiv också ömsesidigt beroende av varandra. Barns perspektiv innebär att vuxna låter barn komma till tals, uttrycka sin mening, ha åsikter i olika frågor som berör dem själva och ha inflytande över skeenden. Att ingå i en gemenskap med andra barn och pedagoger är viktigt för att barn ska utveckla känslan av tillhörighet och ha ett värde som människa. Möjligheter till gemenskap med andra människor utgör en förutsättning för att barn ska erfara sig delaktiga, en viktig förutsättning för att barn ska utveckla demokratiskt förhållningssätt.

Jämlikhet

I samspelet mellan människor förekommer situationer i vilka människor bemöter varandra med respekt och aktning för andra människors lika värde som människa. Lika värde innebär då att alla människor är varandras jämlikar i betydelsen att ha ett värde som människa som bör respekteras och att ingen får särbehandlas. Enligt både internationella och nationella överenskommelser och styrdokument har barn rätt att behandlas jämlikt med samma värde som varje annan människa (Bartley, 1998, 2001; FN:s konvention om barnets rättigheter; Grunderna för planen för småbarnsfostran, 2005; Lag om småbarnspedagogik, L36/1973). Kärrby (2001) menar att barn ofta tillhör den grupp av människor som i likhet med handikappade och invandrare diskrimineras. Barnkonventionen (1989, 1991) är därför en strävan mot att ge barn samma möjligheter till rättvis behandling som andra grupper, poängterar Kärrby (2001). Pedagogers förhållningssätt gentemot varje barn och känslighet för att erkänna varje barn som den person hon eller han är påverkar barnets erfarenhet av lika värde.

Lika värde utgör en essentiell aspekt av jämlikhet och jämlikhet en dimension av demokrati. Detta kan också tolkas i relation till vad det innebär att visa andra människor respekt som individ, respektera varandras olikheter och ta hänsyn till andra individer utan att för den skull sträva efter att göra någon annan lik. Barns olikheter utgör en styrka i en pedagogisk verksamhet, en styrka som snarare berikar än

hämmar barns erfارande och lärande. Genom att erfara varandras olikheter ges barn möjligheter att förstå andra människors värde och att respekten för andra utgör eftersträvansvärt värde i mänsklig interaktion. Samtidigt som barn har lika värde som människor har barn också likadana rättigheter och skyldigheter. Alla rättigheter inkluderar skyldigheter vilket gör att barn behöver få erfara vad det innebär att själv ha en rättighet som samtidigt förpliktigar en skyldighet mot någon annan.

För att utveckla demokratiskt förhållningssätt måste barn få möjligheter och utrymme att erfara sig lika värd som varje annat barn eller vuxen som finns i daghemsmiljön. Pedagogernas sätt att förhålla sig till barn och känslighet för att erkänna varje barn påverkar barnets känsla av lika värde. Jämlikhet i betydelsen att alla människor har lika värde som människa och jämställd i betydelsen att alla har samma rättigheter oberoende av kön, ålder, etnicitet, personliga egenskaper och förmågor. Ett drag av lika värde och en central aspekt av jämlikhet är när Ola (se s. 120) vill åka rutschkana men hindras av pedagogen som uppmanar honom att sitta i kanan när han ska åka. Ola visar upprepade gånger att han har för avsikt att åka på mage och varje gång förhåller sig pedagogen likadant, dvs. hindrar honom från att göra det han avser göra. De äldre barnen som också åker i rutschkanan får ingen tillsägelse av pedagogen. Intentionen hos pedagogen tolkas som uttryck för att hon vill se till att Ola inte ska skada sig, medan Olas egen avsikt är annan. Barnen behandlas olika och med olika värde i betydelsen att Olas ålder inverkar på pedagogens förhållningssätt.

Alderson (2005), Kärrby (2001) och Korczak (1992, 2002) hävdar att barn ofta ses som mindre kunniga, erfarna och med begränsad förmåga att fatta beslut och förstå regler. Barn uppfattas också ibland som underordnade de vuxna och med avsaknad av omdömesförmåga och förmåga att förstå regler samt veta vad de själva vill (Kärrby, 2001; Orlenius, 2010). I exemplet med Ola förhåller sig pedagogen begränsande gentemot honom fastän han så tydligt signalerar vad han vill göra. Resultaten från min studie visar att respekt för småbarn i betydelsen "att betrakta barn som jämlika" inte är någon självklarhet. Med tanke på att forskning visar att småbarn är kompetenta att lära sig behöver också de pedagoger som arbetar med småbarn bli mera medvetna om barnens kompetenser och förmågor. Pedagoger behöver också utveckla sina färdigheter i att stödja barn i deras utveckling till demokratiska individer som utvecklat demokratiskt förhållningssätt. Det är ingen självklarhet att småbarn utvecklar demokratiskt förhållningssätt i den mening som avses i demokratiska termer (se kapitel 2) utan behöver hjälp och stöd att vuxna.

Ömsesidighet

I möten mellan barn och pedagoger uppstår situationer som kan kännetecknas av en ömsesidighet. En central aspekt av ömsesidighet är när barn erfar att de är bekräftade som människa av andra barn och pedagoger och en viktig aspekt för att barn ska utveckla demokratiskt förhållningssätt. Att vara och bli bekräftad för den person hon eller han är, utgör en förutsättning för att barn ska lära sig tänka demokratiskt i relation till andra människor.

I en daghemsmiljö där barn kan erfara, utvecklas och lära handlar det både om det enskilda barnet i relation till sig själv men också i relation till sin omgivning. Honneth (2003, 2007) hävdar att en människa måste, för att utveckla sin personliga identitet och en positiv relation till sig själv, möta ett erkännande från andra människor. Ett erkännande från en annan människa är också en grundförutsättning för att människan ska kunna förverkliga sig själv. I en relation mellan barn och pedagog gäller det, enligt Persson (2010), för pedagogen att se barnet som människa, att se barnet som en individ med ett namn. I pedagogisk verksamhet är det av betydelse för barns välmående att pedagoger också kan deras namn, genom namnet blir barnet också en unik människa att betrakta med ett egenvärde. I barnkonventionens sjunde artikel betonas varje barns rätt till ett eget namn (FN:s konvention om barnets rättigheter 1989/1991). I en pedagogisk verksamhet och i en relation mellan ett barn och en pedagog finns ett maktförhållande som kännetecknas av asymmetri. Den asymmetriska relationen mellan pedagogen och barnet är en ständig utmaning för pedagogen, säger Persson (2010), som också behöver konfrontera asymmetrin genom att betrakta den i en kritisk granskning av sig själv och genom att hela tiden söka en fördjupad förståelse för barnet. Detta innebär också en process av jag- och självutveckling hos både barnet och pedagogen (Ricoeur, 2005; Persson, 2010). Ett drag av bekräftelse som visar sig är när barn möter pedagoger som förhåller sig bekräftande och genuint välkomnande gentemot dem. Bekräftelse visar sig är när Simon (se s. 119) anländer till daghemsavdelningen på morgon och pedagogen hälsar honom godmorgon genom att vända sig mot honom och visa med händerna att hon välkomnar honom in i sin famn.

Lyhördhet för barns intentioner utgör ett obligatorium för pedagoger som arbetar med småbarn i pedagogisk verksamhet. Barn har rätt till pedagoger som bemöter och förhåller sig till dem genom att vara öppna, mottagliga och känsliga för barns tankeuttryck och handlingar. Att vara lyhörd är en viktig aspekt av ömsesidighet och en dimension av demokrati. För att utveckla demokratiskt förhållningssätt behöver barn ingå i samspel och kommunikation med pedagoger som är lyhörda för det barn har att säga. Enligt Johansson

(2001, 2003) visar småbarn engagemang och lyhördhet genom kroppens subtila uttryck som att luta sig fram, öppna en famn och sätta huvudet på sned. Pedagoger lägger inte alltid märke till eller uppmärksammar barns uttryck. Lyhördhet är en del av barnets rättigheter och en lyhörd pedagog är en förutsättning för att barn ska bli sedda och hörda (Johansson, 2003).

Lyhördhet kan visa sig till exempel som när Joakim (se s. 133) har fastnat med foten under ett stolsben och inte kan komma loss. Pedagogen utvecklar i situationen en dialog med Joakim trots att han, på grund av sin ålder, inte har ett verbalt språk som sträcker sig över tvåordssatser. I situationen möter Joakim och pedagogen varandra i ett ömsesidigt samspel. Han visar tydligt att han kan uttrycka sina behov när han möter en lyhörd pedagog som är intresserad av vad han tänker och av att ta reda på vilka hans avsikter är. Pedagogen lyssnar på honom och benämner situationen med ord, samtidigt som han också får utrymme att tänka själv igenom alternativa lösningar på problemsituationen med pedagogens hjälp. Exemplet visar att redan småbarn kan erfara situationer i vilka situationen i sig kan bli ett lärandeobjekt.

Barn har rätt att få sina åsikter beaktade och att göra sin röst hörd. För att detta ska bli verklighet krävs det pedagoger som inte bara lyssnar på barnen utan också uppmärksammar det som sägs eller uttrycks. För att barn ska utveckla demokratiskt förhållningssätt krävs en vilja och intresse hos pedagoger att genuint möta barn och utmana deras erfarenhets- och tankevärld genom att lägga märke till alla barn, uppmärksamma det som sägs. Att lyssna uppmärksammat innebär att pedagoger är mentalt närvarande i nuet i mötet med barn. Ett drag av att lyssna uppmärksammat som visar sig är när Riikka (se s. 141) uppmärksammar pedagogen på att pedagogen missat Terhi, ett av de andra barnen i barngruppen, vid utdelningen av kex. Riikka som noggrant följer med det som pedagogen gör bemöts med vänlighet av pedagogen som lyssnar till det som sägs. Pedagogen bekräftar Riikka genom att tydligt be om ursäkt för det misstag som hon gjort och säger att hon ska se till att den andra flickan också får det som de andra fick. Tidigare forskning visar att pedagogers förhållningssätt gentemot barn styr riktningen på aktiviteterna i daghem beroende på hur daghemmet som verksamhets- och lärandemiljö organiseras (bl.a. Ivarsson, 2003; Leinonen, Brotherus & Venninen, 2014; Sheridan & Williams, 2007). I tillåtande miljöer får barn möjligheter att i samspel med andra barn och pedagoger lära tillsammans, vilket gör att samlärandet skapar möjligheter till ömsesidighet och förutsättningar för barns delaktighet. I mera begränsande miljöer är det pedagogens förhållningssätt som styr barnens aktiviteter. Barns gemenskap utgör på så sätt möjliga arenor för problematisering om demokratiska

frågor och tillgängliga miljöer i vilka ömsesidighet som lärandeobjekt kan utvecklas.

Respekt

Forskning om kvalitativa aspekter i daghem och förskola visar att det mest betydelsefulla kriteriet för kvalitet är ett gott och välfungerande samspel mellan barn och personal (Kärrby, 1992; Sheridan & Pramling Samuelsson, 2001; Sheridan, 2007). Ett välfungerande samspel kan ta sig uttryck på flera olika sätt. Kärrby (1992) menar att hög kvalitet i pedagogiska sammanhang är kopplat till att pedagogen visar barnet respekt genom att reagera, se och lyssna på barnet när barnet söker kontakt med pedagogen. I den pedagogiska praktiken som daghem utgör uppkommer situationer som kan karakteriseras som mer eller mindre respektfulla. Respekt kan betecknas i vardagligt tal som aktning eller vördnad för en annan person och mera konkret i samspelet människor emellan att värdesätta en annans egenskaper, visa omtanke och hänsyn gentemot andra samt uttrycka uppskattning. Respekt kan också förstås i betydelsen att erkänna andra människor som medmänniskor, visa tolerans och känna kamratskap.

Hög kvalitet i pedagogiska kontexter är också, enligt Kärrby (1992), när pedagogen visar barn respekt genom att ha ögonkontakt, visa vänlighet och uppmärksamhet när barnet tar kontakt. Ett bra samspel kan ta sig uttryck genom att pedagogen utmanar barnets förhållningssätt genom att ställa frågor i stället för att ge färdiga svar och genom att barnet får ta egna initiativ, fatta beslut och uppmuntras fullfölja dem, anser Kärrby (2001). Detta innebär att barn måste behandlas med samma respekt som vuxna och att de vuxna strävar efter att tolka barns meningsskapande utifrån barns egna sätt att uttrycka sig och agera (Bae, 2004, 2009b, 2009c). Auktoritet, prestige och rädsla utgör också möjliga drag av respekt. Respekt utgör ett centralt värde och en eftersträvnansvärd norm i pedagogisk verksamhet.

Tolerans utgör en aspekt av respekt som är central i tanken om demokrati och för att barn ska utveckla demokratiskt förhållningssätt. Att bli bemött med acceptans är en förutsättning för att barn och vuxna ska uppleva sig respekterade. I pedagogiska sammanhang innebär tolerans att pedagoger förhåller sig tålmodigt och med fördragsamhet mot barns intentioner som inte alltid sammanfaller med pedagogens. Tolerans, i betydelsen fördragsamhet, som ett centralt drag av respekt, visar sig när Samu (se s. 149) vägrar att lyda pedagogen när hon uppmanar honom att göra det som brukligt är. Samu vägrar göra detta, vilket pedagogen inte godtar och situationen leder till att pedagogen går iväg med honom till en annan avdelning.

Barnen i episoden erfar och lär sig att regler är till för att hållas och bryter någon mot reglerna föranleder det någon form av åtgärd.

Barn är hjälpsamma till sin natur och vill gärna ingå i gemenskaper med andra barn och vuxna som de gärna hjälper. Barn visar omtanke om varandra och hjälper andra barn som är i behov av hjälp. En aspekt av respekt är hjälpsamhet och demokratiskt förhållningssätt inkluderar att var och en tar hand om varandra vid behov. För att utveckla demokratiskt förhållningssätt som inkluderar hjälpsamhet behöver pedagoger stödja barn och synliggöra betydelsen av att vara hjälpsam mot andra. Innebörden av att visa hjälpsamhet som ett uppskattat och högt värderat förhållningssätt visar sig till exempel när Daniela (se s. 157) är i behov av hjälp och upprepade gånger försöker påkalla pedagogernas uppmärksamhet, vilket inte lyckas. Hennes kamrat Adela kommer till undsättning och ber den ena av avdelningens pedagoger om hjälp. Det som Adela gör uppmärksammar pedagogen genom att berömma henne för att hon hjälper sin kamrat. Barnen erfar i situationen att hjälpsamhet är ett önskvärt beteende och ett uttryck för att visa varandra respekt. Att visa hänsyn mot andra människor betraktas som en väsentlig aspekt av respekt och ett centralt värde i mellanmänniskliga möten. Att visa hänsyn mot andra människor utgör en viktig aspekt för att barn ska uppleva men också erfara en verklig och genuint visad respekt. För att barn ska utveckla demokratiskt förhållningssätt måste de också ingå i gemenskaper som präglas av hänsyn människor emellan (Thornberg, 2008).

I gemenskapen mellan barn och pedagoger förekommer situationer i vilka barn erfar andra människors olika sätt att bemöta och förhålla sig till varandra. Barn använder sig av olika tillvägagångssätt för att fånga pedagogers uppmärksamhet och agerar på olika sätt för att bli sedd och hörd. Barn använder också olika uttryck för att visa och uttrycka mening och innebörd i samspelssituationer med andra. Episoderna i resultatredovisningen utgör exempel på samspelssituationer där barn lyckas fånga andra barns och pedagogers uppmärksamhet, får möjligheter att tänka själv, hitta lösningar på olika problem, bli delaktiga av den sociala gemenskapen och göra sin röst hörd. Exempelen visar också hur barn uttrycker olika slags känslor gentemot andra barn men också som reaktioner på pedagogers bemötande. I den sociala gemenskapen på daghemmen lär sig barn genom spontana händelser men också genom planerade aktivitetsstunder. Exempelen visar på situationer där barns spontana uttryck, idéer och handlingar kan göras till lärandeobjekt och tillfällen för att erfara och lära. I den dagliga daghemsverksamheten fostrar barn varandra genom tillrättvisningar och uppmaningar. Barn möter pedagoger som genom sina förhållningssätt fostrar barnen i syfte att lära och skapa möjligheter till utveckling.

I en del situationer uppmärksammar pedagoger barns samspelsinbuds och i andra situationer bemöter pedagoger barn ibland med respekt, ibland med brist på respekt. I samspelssituationer där barnet lyckas fånga den vuxnas uppmärksamhet finns en variation av ömsesidighet genom att pedagogen på olika sätt responderar på barnets initiativ och vilja genom att vara lyhörd för barnets intentioner, förstå barnets vilja och bekräfta barnet. Studien visar att tillfällen för lärande i den pedagogiska miljön går om intet på grund av att pedagogerna inte är tillräckligt lyhörda, uppmärksamma på vad som sker i samspelet mellan barnen. Barnens egna perspektiv och metakognitiva förmågor utgör goda grunder för lärande, utgångspunkter för att i samspel med andra människor utveckla demokratiskt förhållningssätt. Tillfällen när demokrati som lärandeobjekt kan planeras men också i spontana situationer när barn uttrycker, tar initiativ och agerar demokratiskt. Detta kräver medvetenhet om och problematisering om demokrati och utvecklingen av barns demokratiska förhållningssätt. Flera studier fokuserar demokrati och aspekter av demokratiskt förhållningssätt men det krävs en medvetenhet om barns lärande och den potentialitet som daghemsmiljön utgör hos pedagogerna för att detta ska lyckas fullt ut.

7.3 Pedagogiska implikationer

Att bli demokratisk och att utveckla demokratiskt förhållningssätt är ingen självklarhet, varken för barn eller vuxna. Resultaten från studien visar att det inte är någon självklarhet att pedagoger i möten med barn fångar upp, diskuterar och problematiserar om frågor som kännetecknar demokrati. Trots att pedagogers demokratiuppdrag ofta uppfattas som komplext och inte enkelt att konkretisera tillsammans med barn så uttrycker barn själva hur de förhåller sig till olika demokratirelaterade aspekter i omvärlden.

Studiens resultat visar att barn spontant söker kontakt med vuxna och initierar kontakt med sina pedagoger kring olika frågor och funderingar som finns i barns tanke- och erfarenhetsvärld om demokratirelaterade frågor. Spontanitet bemöts inte alltid med ett gensvar av pedagoger vilket leder till att de spontana initiativen försvinner till förmån för andra av pedagoger organiserade aktiviteter i daghemmet. Barnen i studien öppnar för diskussioner om olika fenomen i omvärlden som tydligt kan relateras till demokrati, medan pedagogerna inte alltid griper tag och utmanar barnen genom att ställa frågor för att få barnen att reflektera och urskilja nya aspekter av demokrati. En central utgångspunkt för lärande är att lärandeobjektet behöver göras synligt för den som ska lära. Genom ökad medvetenhet om demokrati och med kunskap om hur pedagoger kan använda olika situationer i daghemmet för att utveckla demokratiska för-

hållningssätt är det möjligt och ett krav (enligt finländska styrdokument) att leva upp till.

Barn har rätt att möta lyhörda pedagoger, som är sensitiva och mottagliga för barnens intressen och det som finns i deras erfarenhetsvärld. Varje barn och varje pedagog måste själv erfara och förstå vad demokrati innebär för att därefter också själv kunna utveckla ett demokratiskt förhållningssätt. Sinnlig närvaro och lyhördhet för barns möjligheter till lärande skapar förutsättningar för, vilket också betraktas som ett obligatorium, att pedagogen problematiserar tillsammans med barn om olika demokratirelaterade fenomen. Detta ställer krav på pedagogen om att hon eller han måste utmana barns tankevärld och lärande genom att skapa tillfällen där demokrati kan göras till lärandeobjekt. Det variationsteoretiska perspektivet på lärande erbjuder pedagogen verktyg för att synliggöra kritiska drag och kritiska aspekter av ett lärandeobjekt.

Den pedagogiska verksamheten i de daghem som ingår i studien är vuxenstyrd i den meningen att det är pedagogen som anger tonen för praktikens utformning. Pedagogerna verkar också vara de som bestämmer och anger existensvillkoren i form av vilka regler som gäller och ska följas. Barnens möjligheter att vara delaktiga, ha inflytande och att agera i relation till olika aspekter av demokrati och demokratiskt förhållningssätt varierar från avdelning till avdelning och daghem till daghem. I en del daghem är lärandemiljön tillåtande, erkännande och utvecklande, medan andra miljöer är mera begränsande och restriktiva. Detta gör att barns erfarenhet av demokrati utgår från olika förutsättningar beroende på vilken daghemsmiljö hon eller han råkar befinna sig i.

Barns möjligheter att erfara dimensioner av demokrati och utveckla demokratiskt förhållningssätt är också beroende på hur enskilda pedagoger förhåller sig till dem. De vuxna finns närvarande på avdelningarna men de planerade aktiviteterna, eller också i spontana situationer, utgår ofta från ett pedagogperspektiv och ger barnen mindre utrymme för tanke och handling. Demokrati och demokratiska principer tenderar att bli retorik utan konkret innebörd för barn om inte pedagoger medvetet arbetar med att göra demokrati till lärandeobjekt i den pedagogiska praktiken. Detta förutsätter medvetna pedagoger som i relation till sitt pedagogiska uppdrag också värdesätter den pedagogiska praktikens potentialitet att arbeta med demokratifrågor. För att barn ska utveckla demokratiskt förhållningssätt måste pedagoger aktivt arbeta med att göra demokrati och demokratiskt förhållningssätt till lärandeobjekt. Pedagoger måste, i enlighet med finländska styrdokument, skapa förutsättningar för barns delaktighet, vilket också gör att demokrati måste problematiseras och demokratiskt förhållningssätt göras till

lärandeobjekt. Pedagoger behöver, i likhet med hur andra lärområden hanteras i daghemsverksamheten, synliggöra och tydliggöra demokratiska frågor både för och tillsammans med barnen.

7.4 Förslag på fortsatt forskning

Föreliggande avhandling handlar om vad det innebär att bli demokratisk och dimensioner av demokrati som det framträder i mötet mellan barn och pedagoger i daghem. Eftersom demokrati och barns möjligheter att utveckla demokratiskt förhållningssätt inte är statistiskt på något sätt utan någonting som måste omförhandlas och erfaras kontinuerligt, är det av intresse att fortsätta forska om demokrati som lärandeobjekt. Analyserna i föreliggande studie är gjorda med utgångspunkt i ett barnperspektiv respektive pedagogperspektiv, i den meningen att det är jag själv som forskare som genom videoepisoder betraktar det sociala samspelet mellan barn och barn och pedagoger. I fortsatt forskning kunde det vara av intresse, med liknande forskningsteman, att närma sig barnets och pedagogernas perspektiv genom att intervjua dem i daghemsmiljöerna.

Demokrati som tema erbjuder olika infallsvinklar och bland andra kunde ett nordiskt jämförande komparativt perspektiv vara av intresse. Ett grundantagande är att begreppet demokrati som sådant och innehållsmässigt uppfattas med liknande innebörd i de nordiska länderna, medan de mera innebördsrelaterade uppfattningarna kan variera beroende på kontexter. Av intresse kunde vara att studera dimensioner av demokrati i småbarnspedagogiska kontexter i Norden och med avseende på demokrati och demokratiskt förhållningssätt som lärande. Ett annat grundtagande i föreliggande avhandling är att småbarn är kapabla att lära sig och att barn innehar en kompetens att förstå till synes komplexa fenomen i omvärlden. För att barn ska utveckla ett demokratiskt förhållningssätt behöver barn få omges av lyhörda vuxna, pedagoger som utmanar deras tänkande och synliggör för barnen viktiga objekt för lärande.

Det som utmanar invanda mönster av förhållningssätt är den mångkulturalism som får en allt synliggare plats i det finländska samhället. Nya samhälleliga fenomen utmanar också pedagogers kunnande och vilja att problematisera om demokratiska frågeställningar tillsammans med barn. Delaktighet, jämlikhet, ömsesidighet och respekt, dimensioner av demokrati som lärandeobjekt är på inget sätt färdigt utforskade i daghemsmiljöer utan utgör objekt för vidare forskning i relation till den småbarnspedagogiska verksamhetens mål och innehåll.

Att bli demokratisk – alla barns rättighet.

Summary

Introduction and aim of the study

Finnish society is said to rest on democratic foundations, and the fundamental idea that all educational activities are to be based on democratic principles. With such an idea as a starting point, it is of interest to study how early childhood education practices take form, and what opportunities young children in daycare settings have to develop democratic approaches. Every child has the right to be seen, heard, and participate in all that occurs in the daycare environment. Simultaneously, every child must adapt to the applicable norms and values of both the daycare and the community. In this a complexity arises, a tension between the individual rights of children and the simultaneous obligation to adapt to the collective.

Guidelines for the goals and contents of Finnish early childhood education are given on a broad level internationally and nationally through various policy and guiding documents, among others the UN's Convention on the Rights of the Child and curricula. The guiding documents for educational activities for children aged 1–5 are currently being updated in Finland. When work began on this thesis, the fundamental and central concept for educational activities with young children was *child-rearing*, while the daycare law that was updated in 2015 focuses on the concept of *early childhood education*. This change of concepts implies that there has been a clarification that daycare activities are to take their starting point in education, and that every child has the right to early childhood education activities in which the child's best interest is always paramount. Early childhood education implies a systematic and goal-oriented whole, consisting of rearing, education, and child care. The purpose of early childhood education is, according to one of the ten stated goals, that every child should have the opportunity to develop the capacity for cooperation and interaction with other children and adults, as well as to develop a sense of ethics. Another purpose is that adults will guide children toward sustainable approaches, as well as respect for other people and the community (Children's Day Care Act, 36/1973).

According to current guidelines for educational activities with young children, found in *Grunderna för planen för småbarnsfostran* (Stakes, 2005, p. 21), every adult that works with young children shall "respect the experiences and opinions that the child has and the principles of rearing-consensus." This is expected to happen via communication and interaction in which adults support every child's development and learning. According to the plan, the educator, the one who rears the child, shall have a sensitivity for, and an ability to react to the child's feelings; shaping together an atmosphere of trust that the child feels included in, promoting the child's overall learning. Environments characterized by an atmosphere of trust place every educator under an obligation to be aware of their role as a child-rearer, as well as their own values and ethical principles so that they may most effectively let every child's thoughts and ideas be expressed. According to the plan for child-rearing, this is expected to create opportunities for children to feel that they are involved and are developing, learning, and being reared in a positive, democratic atmosphere.

Democracy as a concept and phenomenon can be understood and explained in different ways and with different meanings. According to, among others, Freng, Hadler-Olsen, and Sørbo (2002), as well as Hadler-Olsen (2002), democracy means that every human being must take responsibility for their own life, as well as for other people's lives and wellbeing. Democracy is often coupled together with community, as well as educational settings like daycare and preschool. In an educational setting, all individuals should have the same opportunities to fulfill themselves. Lindahl (2005) states that all educational activities at daycare and preschool rest on democratic principles and ideals. At daycare, the foundation for the child's democratic thinking and acting must be laid, and the educator's task is to rear the child to become a democratic individual. According to Lindahl (2005), this means that society must ensure that the child has opportunities to become acquainted with the norms and values of said society. In this there is tension between every child's individual right to develop a democratic approach and the simultaneous obligation to conform to the applicable norms and values of society. In this complexity arises a need for increased knowledge of what happens in the interface between children and educators, as well as how aspects of democracy can be incorporated into objects of learning in these interfaces. What aspects occur, and how children discern the critical features of these, paints a picture of the complexity implied by democratic rearing and highlights what constitutes critical aspects to further develop the approach.

There is a lack of studies regarding how educators can use different situations within daycare to develop children's democratic approach.

More knowledge is needed concerning what happens in the encounters between children and educators with the focus on how aspects of democracy can be made into objects of learning. With this study, I hope to contribute to the knowledge of children's opportunities and obstacles when interacting with educators and other children. The *purpose* of this study will therefore be to examine aspects of democracy as they occur in the encounters between young children and educators at daycares. More specifically, this will be based on participation, equality, mutuality, and respect as direct objects of learning.

The *research question* is: what aspects are critical to discern when aspects of democratic approaches are highlighted in the encounters between young children aged 1–5 and educators? In order to investigate this, analytical tools are necessary to interpret and understand what occurs during encounters between children and educators. The study has its starting point in the variation theory of learning, and in analysis of the study's data, the concepts of the variation theory of learning are used. Data was collected with the help of a video camera and was gathered over the course of the weeks I spent at the departments included in the study. The period spent at each department was three to four consecutive weeks. Collection of the data took place via videographic methods. This means that I, with the aid of a video camera and audiovisual moving video images, attempted to describe what can be seen and perceived through the acts and expressions of individuals.

Theoretical framework

In early childhood educational activities, children's learning is central, and in every educational task given to children, the focus is on learning. One of the fundamental ideas in using a phenomenographic approach when thinking about learning, is that all individuals have had diverse experiences that cause them to experience objects of learning in different ways. In addition, the educators' awareness of ways of experiencing is important for how educational activities are shaped. The educator's task is to meet and challenge the children's world of ideas by actively, with the help of structured discussions, challenging children to talk, think, and reflect. In order to be able to direct children's awareness toward different objects of learning within educational activities, the educator needs knowledge of how children learn and how the educator can work to expand the children's body of experience (Doverborg & Pramling Samuelsson, 2012). What characterizes this perspective of learning is that there is variation between individuals' ways of perceiving different phenomena, and that learning occurs when the individual reconsiders their earlier actions

in reflection of their new experiences. Within phenomenography, the experiences that individuals carry from before are emphasized when something new is to be learned (Marton & Booth, 2000; Marton, 2015). In order for children to create existential meaning, develop, want to know, gain knowledge, and take interest in the surrounding world the educator offers the child the opportunity to understand objects of learning in a changed and expanded way. Development and learning are seen as two inseparable entities, implying that children develop through learning and that they have the opportunity to learn by developing (Pramling Samuelsson, Sommer & Hundeide, 2011; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2014).

The variation theory of learning assumes that experience, languages, and culture are connected to each other and comprise one another's prerequisites (Runesson, 1999, 2006). Learning is then about experiencing, and particularly about experiencing the surrounding world in a new way (Holmqvist, 2006, 2013).

An object of learning can mean an area of knowledge or a certain ability that children have a need to learn more about; the object of learning then constitutes what children are to learn (Holmqvist (2006, p. 16). The object of learning in itself can be divided into direct and indirect, in which the former refers to a content that someone is to learn, and the latter to an ability that knowledge of the content develops (Holmqvist Olander, 2013). In relation to my study of how children develop a democratic approach, the direct object of learning would then be about learning, among other things, to respect and treat each other with consideration, as well as the significance of everyone getting to take part in here-and-now situations. However, the indirect object of learning deals with how children receive opportunities to experience different aspects of democracy in order to develop a democratic approach. The object of learning is therefore about the ability to act in a democratic manner.

Holmqvist Olander (2013) explains the difference between an object of learning and a learning goal, in which the former is perceived as dynamic and can change, while the latter is static, previously defined knowledge. According to this view, the object of learning is seen as an entity comprising both content and goal. In order for children to experience and learn, they need help with understanding parts of an entity, and understanding that an entity consists of different parts. Holmqvist Olander (2013, p. 122) explains that "defining parts of an entity becomes important in order to understand what it is that a learner still cannot discern of an object of learning, as these are the aspects that become critical in order to learn." In my study, it is of interest to investigate what aspects turn out to be critical to discern in order for children to be able to develop a democratic approach. A

democratic approach constitutes the object of learning, and it is interesting how educators, together with children, bring out aspects of the object of learning so that it contributes to the development of children's ability to think democratically.

In the variation theory of learning, the object of learning is in focus. Runesson (2005) and Holmqvist (2006, 2013) write that the object of learning can be studied from three perspectives. The first perspective focuses on the *lived object of learning*, which implies that which the learner has discerned and learned, while the *intended object of learning* concerns the object of learning that the educator plans and expects that the children will learn. The third perspective, the *enacted object of learning*, is about the understanding that occurs between two or more individuals in an act of learning (Holmqvist, 2006, 2013). When children experience and learn something, what the child has learned also needs to have changed the child's way of looking at a certain phenomenon. According to the variation theory of learning, the child's experience and learning has then lead to a deeper understanding of a phenomenon, and the child might have received a new way of perceiving something. It is the educator's task to help, and give children the prerequisites to discern critical features, or aspects that have earlier been overlooked, for the child to learn new things (Lo, 2014). That people perceive phenomena in different ways is based on what aspects of the phenomenon that the person simultaneously focuses on in their consciousness. Critical aspects and critical features are inseparable and are, together with variation, separation, and simultaneousness, central concepts of the variation theory of learning (Marton & Booth, 2000; Marton & Pang, 2006, Lo, 2014; Pang & Ki, 2016). Aspects are critical only as long as they are not visible to the learner. The aspects are critical since they are essential to grasp for those who fail to understand an object of learning in the way in which it was intended (Holmqvist Olander, 2013; Lo, 2014; Marton, 2015).

Learning is a function of separation, and separation is a function of variation. Separation presupposes an experienced variation, and different patterns of variation give different possibilities for learning (Lo, 2014; Marton, 2015). Lo (2014, p. 39) claims that "an object cannot be learned, if the person cannot first discern the object from its context, and in order to discern the object in said context and separate it from other objects, we need to experience a variation of said object." Parts of the objects need to be *separated*, related to each other, and both the entirety and the object in itself are differentiated from the surrounding context (Marton & Booth, 1997, 2000).

In addition to variation and separation, simultaneousness is a central aspect of learning. Pramling Samuelsson and Asplund Carlsson (2014, p. 98) related simultaneousness to the child's world of experience,

since "in children's consciousness there is an awareness of either similarities and differences of that which occupies the thoughts". The educator makes it possible for children to discover new aspects by offering new perspectives (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2014). The consciousness of the human being is structured, which means that what she experiences is constituted by a pattern of simultaneously separated or focused aspects. This implies that meaning presupposes structure, and learning means discerning parts and entities, critical aspects, and relations (Lo, 2014; Marton, 2009; Marton & Booth, 2000; Runesson, 1999, 2002, 2005, 2006).

By using the concepts of the variation theory of learning, a deeper understanding of how an object of learning is discerned and what aspects are critical to be separated is enabled. With the help of these concepts, the complexity of learning can be understood regarding a democratic approach.

Methodological approach and method

This thesis is about aspects of democracy as they occur in encounters between children and educators in daycares. The study builds on an abductive methodological approach, in which I move between theory and empirically- and experience-based deduction in the analysis of the data. The study is descriptive and exploratory in character, since my ambition is to, in reporting the results, describe as accurately as possible empirical interactions between children and educators. The results are presented in the form of episodic descriptions.

The variation theory of learning offers a frame of reference when analyzing, interpreting, and understanding how critical features of an object of learning can be separated in order for individuals to develop their understanding of a specific object of learning. The fact that this study has its starting point in both phenomenography and the variation theory of learning, indicates an approach that reflects a non-dualistic ontology.

The descriptions contain both the children's and the educators' verbal statements and acts. My intention is not to test previously established theories, but the data collection is made with an open mind in daycare environments, with a certain grounding in earlier studies and theory. This results in the study's methodological approach being neither inductive nor deductive, but abductive.

Videography is a relatively new methodological approach (Bae, 1988, 2005; Björklund, 2007; Lindahl, 1996, 2002; Still, 2011). Videography derives from Latin's *video*: I see, and the Greek *graphein*; write and draw. This means that a videographic process enables the researcher to capture and describe, with the help of audiovisual, moving video

images, an individual's actions in a certain environment and context (Lindahl, 2002). My methodological process during data collection was exploratory (investigative), since the data was collected with me being physically present at the daycare departments included in the study, documenting everyday events with a video camera. The advantage of a videographical methodology is that the researcher is present while data is collected and can take complementary notes after each recording. Through videographical methodology, one can gather data that partly shows an individual's action, and partly interpersonal verbal communication. A videographic approach also provides the researcher with possibilities to study both singular and multiple events, as well as the variety of an event.

The video observations can be said to preserve raw data, which according to Lindahl (2002, p. 157) "enables the researcher to make their own decision about separation of the desired phenomenon at the time of the analysis." The video material can be analyzed repeatedly, and provides opportunities to discover new aspects and different actions among the observed (Lindahl, 2002; Lindahl, Lundkvist & Öhberg, 2004; Björklund, 2007). The purpose of the videographic approach is, according to Björklund (2010, p. 25), to "describe and interpret the meaning of human actions within the natural context they occur." In this context, I strive to understand children in the world where they experience, learn, and encounter other people, as well as explore their surroundings.

The group of informants consists of children and educators from six departments of five daycares, in five different locations in the Swedish-speaking part of Finland. The total number of children included in the research is 85, and the total number of educators is 16, primarily kindergarten teachers and daycare employees.

The videographic data consists of 90 hours of recorded interactions, where children aged 1–5 interact with both each other and the educators. The material has been collected during play and assembly periods, free and planned activities (to a certain extent guided as well), dining and hallway environments, in addition to outdoor activities.

Observations taken with the help of a video camera can be made either openly or surreptitiously. Surreptitious observations can lead to ethical dilemmas, since a researcher cannot ask relevant questions regarding research phenomena with an open mind (Lindahl, 2002). I chose to observe openly, which was possible since the children and educators had accepted my presence in their everyday environment.

Videographically collected material usually consists of a large amount of video documenting many interactions between children and

educators. In videographic studies, it is of interest to study both the verbal and non-verbal communication of young children and adults, and to understand the meaning of the interactions. The collection of data took place in stages, meaning that I, for practical reasons, was present at one daycare at a time.

By analyzing the democratic approach as an object of learning, aspects of democracy, critical aspects and features appear, which children can differentiate in developing a democratic approach. Aspects and critical features make up the object of analysis in this study. The variation theory of learning offers a frame for analysis, helping to understand how critical features of objects of learning can be differentiated in order for individuals to develop their own understanding.

Videographic analysis and interpretation presupposes that the data is described and analyzed as an entity. In this context, it is important that the researcher tests and develops a level of comfort regarding the presence of the video camera in order to be able to film usable interactions. Videographically collected data is extensive and nuanced, which demands care and the ability to not lose sight of the purpose of the study and the focus of research during the analysis process (Lindahl, 2002; Björklund, 2007, 2010). In this study, I have used an abductive, methodological approach, which has enabled the drawing of inspiration from theories, in conjunction with experience-based, empirical deduction during data analysis (Alvesson & Skoldberg, 2008).

The starting point in this study's analysis is what happens in the interaction between children and educators regarding dimensions of democracy. More specifically, the focus of the analysis is on the meaning of the process, children's experience, and learning, in addition to their opportunities to develop a democratic approach. The video observations are presented in the form of episodic descriptions, which are analyzed and interpreted. An episode is a summary of certain content from a video observation. The scale of the episode is smaller and focuses on a certain process that is interesting regarding both the study's purpose and research questions. These episodic descriptions are presented in the account of the results, somewhat like quotations which exemplify the results. The episode descriptions constitute examples of situations in which children or educators take initiative during interaction and communication with one another. In these situations, the educators expand their interaction with children beyond the here and now through naming, explaining, and getting the children to reflect on their thoughts and actions in regards to democracy. Every episode description is *coded* with a number. This is done in order to keep track of the data and to protect the participants

from being identified. In order to give life to the episodes, fictitious names of children, educators, and in some cases even daycares, are used.

The analysis of the data begins during the recording of the pilot study and in my research logbook. The focus of the analysis is a democratic approach as an object of learning. According to central principles within the phenomenographic research approach, I search the data for similarities, differences, and patterns in the children's and educators' perceptions of democracy. These perceptions make up what emerges in the foreground of the attention of the participants in the research group, and what is then differentiated as aspects and features that are interpreted as critical in order for children to develop a democratic approach. It is important to identify perceptions in order to capture those aspects that become critical to differentiate for a certain way of understanding a democratic approach to be possible. Aspects of a democratic approach are summarized in a figure (Figure 2, p. 82), and the analysis of the data has more specifically been made based on participation, equality, mutuality, and respect as direct objects of learning. The four objects of learning are mutually dependent on each other and are not to be perceived as hierarchically structured.

Results and discussion

Democracy is a multifaceted and complex phenomenon. Children's ability to handle social and collective norms, while simultaneously possessing individual rights such as being seen, heard, and being part of different contexts, demonstrates this complexity. Earlier research undertaken within daycare and preschool shows that educators' tasks in working with questions relating to democracy within early childhood education are challenging and not always obvious. The research that the results of this study is discussed in reference to, is primarily Nordic, since the values and view of democracy among the Nordic countries are similar. However, from an international perspective, there are many researchers who have problematized and discussed democratic issues in different contexts, with different focuses and demarcations.

One starting point for the study is that questions related to democracy arise already among young children, and that the development of an incipient democratic approach is already beginning in the young child. Another starting point is that young children are open to new impressions, susceptible to learning new things, and capable of understanding aspects of relatively complex phenomena such as democracy if they receive help and support from educators. That children as early as the ages of 1–5 are amenable to learning new things and open to what the surrounding world offers, is a central

idea in early childhood education. The inclination to learn cannot always be planned for a certain situation or activity, and therefore educators must be sensitive to, and observant of, what children express spontaneously, in order to be able to challenge their learning.

The results of this study show that in spontaneous or planned encounters between children and educators, occasions for learning arise, as well as occasions in which educators could challenge children's thoughts on questions of democracy. These occasions have a focus on how aspects of democracy can be made into objects of learning in these encounters. In this study, it turns out that working with democracy is a challenging task, and that the educators who are included in the study often do not follow up on the children's own spontaneous initiative and expressions to make questions related to democracy into objects of learning. Therefore, more knowledge is needed about what happens in encounters between children and educators, with the focus on how aspects of democracy can be made into objects of learning.

Democracy and the individual's approach to different phenomena in the surrounding world are developed via interpersonal relations and interaction with others. Democracy can thus be interpreted as an expression of how people are and how people become part of different contexts, become influential, and make their voices heard. In educational contexts, interaction constitutes a powerful tool for giving children the possibility to experience and learn from others. The educational potential of the interaction is known, and it reoccurs in all kinds of educational discussions. What, according to the results of my study, appears as an interesting question, is how educators really look at the interaction with children as an educational opportunity to support children's development into democratic individuals. Not only an opportunity to support children's development, but to consciously use interaction in combination with discussions and developing dialogues to make democracy an object of learning. Based on such a reasoning, the results show that educators need more knowledge about how different situations with the children can be used to help children develop a democratic approach. Becoming democratic is not something individuals do themselves, without other people, and even less without the help of educators when it comes to daycares. In the encounter with other people, values and norms are expressed, assigned meaning for the individual. These meanings are not static, but are re-examined and re-negotiated in new encounters with other individuals.

Democracy as a utilized practice within education is not obvious, even though educators intellectually begin from democratic principles and ideals. The results of this study show that democracy with children,

demands conscious educators that recognize and make visible children's democratic expressions, such as respect, initiative, and justice. Examples of *justice* are shown when children object to educators' admonitions that children need to follow rules that exist at the daycare, and when the children themselves try to get the educator to understand that they have followed the rules and are not in breach of any regulations. The examples of justice also show that similar situations can constitute an excellent arena for children's learning, and the educator can make "justice" into an object of learning. In many situations, the educator's approach to the children remains unclear when it comes to rules and admonitions, and the children receive no help with understanding what they have done as opposed to what was wished for.

Earlier studies (among others Karlsson, 2009; Persson, 2010; Ribeaus, 2014) show that daycare is important as a democratic practice, despite democracy as a concept being perceived as complex and multifaceted by educators. Educators feel that democracy makes up an important foundation for the daycare's activities, and that children are to be reared to become democratic individuals, despite it not always being easy to concretize democracy. In order for children to develop into democratic individuals who behave in a democratic way toward others, abstract conceptions of democracy need to be concretized for them. Children require support and help from other children and adults in order to learn what it means to be democratic in thought and action.

Norms and rules constitute and create conditions for existence for individuals in different contexts, as well as in those contexts that are presumed to exist according to democratic principles. There arises a tension between the norms, rules, and values that every child is expected to understand, take in, and act according to, and children's own rights to be seen, heard, and participate. In the tension between the collective and the individual, children, with the support of adults, must be made aware of collective agreements, understand that values and norms are not always expressed, and how this is in tune with their own individual rights. Norms are often implicit, but it is still expected that everyone understands and acts according to them. In this complexity, confusing situations for young children occur, as well as situations where educators are unaware of the meaning of a norm and its impact on interpersonal interaction, and how this influences the educational practice. The need to continuously discuss, problematize, and make educators aware of this complexity is obvious. The results of this study, and of other similar studies, show that children express values during interaction with each other, as well as with educators (Johansson, 1999, 2007). What becomes evident here, is that questions of value foundations, and what can be said to

comprise prerequisites for developing a democratic approach, appear in the encounters between children and educators, but often remain unclear as possible objects of learning to the educators.

This study shows that mutuality constitutes a central dimension of a democratic approach. A feature of being sensitive, and a central aspect of mutuality, shows when children make educators aware of the significance of educators actually seeing and paying attention to every child. All children want to "be somebody," be part of relations that are characterized by mutuality between the child and the educator. Examples that can be found in my study show when children themselves take the initiative to be seen by educators by using both body language and words to make educators aware that they want to be seen and paid attention to. The examples show how meaningful it is for children to "be someone" and to "be counted in." In studies made by Johansson (1999, 2007), the results show that even young children are ethical and can be part of relationships with other children, and together create ethical agreements that apply to the daycare environment. Via relating to sensitive educators, young children have a good potential to develop into sound, harmonic, and ethically aware individuals. A fundamental thought in early childhood education has for a long time been that young children are viewed as competent, and naturally curious about their surrounding world. The competent child is viewed as capable of learning and developing, if the child is treated with respect and care by the people that he or she meets (Pramling Samuelsson, Sommer & Hundeide, 2011).

Through educators' awareness and knowledge regarding children's learning, educators can direct children's attention toward different objects in the surrounding world. Teaching children about democratic principles and what democracy entails on a general level is not very challenging in and of itself, and many studies show that educators think in terms of children's participation, influence, and respect (among others Karlsson, 2009; Pettersvold, 2014; Thornberg, 2006, 2007). However, few studies focus on democracy and a democratic approach as an object of learning. With a starting point in what earlier Nordic research shows about democracy and what is necessary for children to develop a democratic approach, there is a blank space. This blank space deals with the fact that democracy is a complex phenomenon, and that more knowledge about how this can be concretized with children is needed. This especially, since democratic questions tend to become words, not always acts, and because the versatile complexity of democracy as a concept must create meaning and content for children, in order for them to develop a democratic approach.

This study shows that children's participation is not a given, nor a central starting point for educators in planned activities at the daycare. Even if children's participation is a central value, the results show that educators' own intentions and acts in encounters with children guide and impact children's opportunities to take part. In situations where children take part, this often happens spontaneously, and it is the children themselves who have the capacity to get involved. In planned activities, children are invited to be a part of what is happening. At times, participation almost becomes more a question of force than development. This happens when children have other intentions than educators, and the children themselves neither want to take part nor understand the purpose of the educators' attempts to make them take part. Other situations also show educators' awareness of supporting and helping children who have a hard time finding their place, making themselves involved, and gaining influence over some event. In those situations, the educator helps the child to get the influence and space that the child cannot manage taking. Influence can be explained as a child's ability to impact situations that are about themselves, or in such respects where children help other children to make an impact. The results point to situations that emerge between children, where children themselves do not have their voices heard because of other children's way of behaving toward them. Situations in which the educator requests other children to be quiet and listen by both explaining not only why, but also why not, create possibilities for the educator to turn participation into an object of learning, and help children to discern aspects of the object in order to understand the meaning of, for instance, influence, as an aspect of participation.

Children require help to understand what participation entails and what it can mean for them to have influence over situations that affect them as individuals. A tension between behaving respectfully toward others, creating, and giving space for others' participation, while acknowledging that all children have individual rights, appears in meetings between children and educators. Occasions for learning occur, where educators could transform what the children say and do into objects of learning. It turns out that many of these occasions are not followed up by the educators, and that the possibilities for children to experience and learn about democracy pass them by. Instead, educators often remain neutral, or more often, unaware, at those times when a child opens up a dimension of variation toward an object of learning.

Equal value makes up an essential aspect of equality, and equality an aspect of democracy. This can also be interpreted in relation to what it means to show other people respect as an individual, respect each other's differences, and take other individuals into consideration

without necessarily striving to be like them. Children's differences constitute a strength in an educational activity, a strength that enriches rather than restrains children's experience and learning. By experiencing each other's differences, children are given opportunities to understand one another's individual value and that respect for others is a desirable value in human interaction. At the same time as children have the same value, children also have the same rights and obligations. All rights include obligations, which implies that children must experience what that means. In order to develop a democratic approach, children must receive opportunities and space to feel just as much worth as every other child or adult in the daycare environment. The educators' manner of behaving toward children, and sensitivity to acknowledge every child, impacts the child's feeling of value. They can feel equality in the sense that all people have the same value as a human, and equal in the sense that everyone has the same rights regardless of sex, age, ethnicity, personal characteristics, and abilities.

Children have the right to have their opinions taken into consideration and make their voices heard. In order for this to become reality, educators who not merely listen to the children, but also pay attention to what is said or expressed, are needed. In order for children to be able to develop a democratic approach, a will and interest among educators is needed to genuinely meet children and challenge their world of experience and thought through noticing all children and giving attention to what is said. Listening carefully means that educators are mentally present in the moment during their encounters with children. One feature of listening carefully is when children make educators aware that some child is treated in the wrong way, and that the same right should apply to all. Examples show that some children carefully follow what educators say, do, or reprimand, and point out to the educators if they behave in another way than the children expect them to. Earlier research shows that the educators' attitudes toward children guide the direction of the activities in daycares, depending on how the daycare is organized as an environment for activity and learning (among others Ivarsson, 2003; Leinonen, Brotherus & Venninen, 2014; Sheridan & Williams, 2007). In permissive environments, children receive opportunities to learn along with other children and educators, and this cooperative learning creates possibilities for mutuality and prerequisites for children's participation. In more limited environments, it is the educator's attitude that guides the children's activities. In that way, children's sense of community constitutes possible arenas for problematizing democratic questions and available environments, in which mutuality as an object of learning can be developed.

Being part of a community with other children and educators is important in order for children to develop the feeling of belonging

and having value as human beings. Opportunities for community with others constitute a prerequisite in order for children to experience inclusion, a central aspect of a democratic approach. The features of togetherness that appear in the encounter between children and educators are that children strive to find common things that unite them and give them the feeling of togetherness and belonging to a group. That can be a common language, interests in various activities, or other dimensions in life that result in community arising between the children. Those children who do not find such aspects that can be connected with that of other children, find it difficult to take part in and experience community. For those children, it is fundamental that there are educators who are sensitive to their situation, and who can support and help them to take part. The results of the study also show that it is not a given that all children are or become part of the community that exists or emerges in a daycare. There are children who arbitrarily, sometimes systematically, are excluded from the community by other children, particularly in situations where adults are not present. Collective agreements often win over individual children's striving for community, which shows that a strong sense of group belonging creates barriers for children who themselves are not strong enough to break through and make themselves take part. In situations where exclusion of children is paid attention to by educators, opportunities to make participation into an object of learning in discussions and talks with children arise. These opportunities help children discern critical aspects of community in order to better understand what it means to be included in, or excluded from, a community. Earlier research shows that children who are part of communities that can be characterized as permissive can create better prerequisites for learning. Competition between children can promote learning in a developing way, while it also can limit children's opportunity to take part (Ivarsson, 2003; Williams, 2006; Sheridan & Williams, 2007).

Research on qualitative aspects in daycare and preschool shows that the most significant criterion for quality is positive and well-functioning interaction between children and staff (Kärrby, 1992; Sheridan & Pramling Samuelsson, 2001; Sheridan, 2007). A well-functioning interaction can be evident in several different ways. Kärrby (1992) claims that high quality in pedagogical contexts is connected to the educator showing the child respect by reacting, seeing, and listening to the child when the child is striving for contact. In the educational environment that daycares provide, situations arise that can be characterized as more or less respectful. Respect can in everyday speech be marked as deference or reverence for another individual, and more concretely, in interactions between individuals evidencing valuing of another person's characteristics, showing

consideration and regard toward others, and expressing appreciation. Respect can also be understood as acknowledging other individuals as fellow beings, showing tolerance, and feeling community. High quality in pedagogical contexts is also, according to Kärby (1992), when the educator shows respect to children by maintaining eye contact, showing friendliness, and paying attention when the child makes contact. A positive interaction can be seen by the educator challenging the child's approach by asking questions instead of giving prepared answers, and by the child getting to take their own initiatives, making decisions, and being encouraged to follow them (Kärby, 2001). This means that a child must be treated with the same respect as adults, and that adults must strive to interpret children's creation of meaning based on the children's own methods of expressing themselves and acting (Bae, 2004, 2009b, 2009c). Authority, prestige, and fear also make up possible features of respect. Respect in the sense of being treated with warmth, love, and care constitutes a central value and a desirable norm in educational activities. This is in contrast to respect in the sense of fear and relationships based on power between children and educators.

Conclusion

Becoming democratic and developing a democratic approach is not obvious, neither for children nor for adults. The results of the study show that it is not a given that educators in encounters with children identify, discuss, and problematize questions characterizing democracy. Even if educators' democratic task is often perceived as complex, and difficult to concretize with children, children themselves express their attitudes toward different democracy related aspects in the surrounding world.

The results of the study show that children spontaneously look for contact with adults and initiate contact with their educators about different questions and thoughts that relate to democracy. Spontaneity is not always met with a response by educators, which leads to the spontaneous initiatives disappearing in favor of other activities, organized by educators at the daycare. The children in the study open up for discussions about different phenomena in the surrounding world, which can clearly be related to democracy, while the educators do not always seize them and challenge the children by asking questions in order to have the children reflect and discern new aspects of democracy. A central starting point for learning is that the object of learning must be made visible for the learner. Through increased awareness about democracy, and with knowledge about how educators can use different situations at the daycare to develop a

democratic approach, it is possible, and demanded (according to Finnish guiding documents) to live up to this.

Children have the right to have sensitive educators, who are amenable to children's interests and that which exists in their world of experience. Every child, and every educator, needs to personally experience and understand what democracy entails in order to thereafter be able to develop a democratic approach. Sensitivity for children's opportunities to learn creates prerequisites for the educator to problematize different democracy related phenomena with children, which is also seen as compulsory. This places demands on the educator, tasking them with having to challenge children's world of thought through creating situations in which democracy can be made into objects of learning. The variation theory of learning, as a perspective, offers the educator tools for making critical features and critical aspects of an object of learning visible.

The pedagogical activities within the daycares that have taken part in the study are guided by adults, in the sense that it is the educator who sets the methodological tone. The educators also appear to be the ones who decide and state the conditions of existence, in the form of what rules are valid and shall be followed. The children's opportunities to take part, have an influence, and act in relation to different aspects of democracy and democratic approaches vary from department to department, and daycare to daycare. In some daycares, the learning environment is permissive, accepting, and developing, while other environments are more limiting and restrictive. This means that children's experience of democracy comes from differing bases depending on what daycare environment they happen to be in.

Children's opportunities to experience aspects of democracy, and develop a democratic approach, is also dependent on how individual educators behave toward them. The adults are present at the departments, but the planned activities, or spontaneous situations, often come from an educational perspective, and give the children less space for thought and action. Democracy and democratic principles tend to become merely rhetoric, lacking a concrete meaning, for children if educators do not consciously work to make democracy into an object of learning in the educational practice. This presupposes aware educators, who in regard to their educational task also value the potential of the educational environment for working with questions of democracy. In accordance with Finnish guiding documents, educators must create conditions for children's participation, which implies that democracy needs to be problematized and a democratic approach needs to be made into an object of learning. Similar to how other areas of learning are handled,

educators need to clarify and make questions of democracy visible both for, and together with, the children.

Referenser

- Alderson, P. (2005). A new approach to studying childhood. In: H. Penn. (Ed.). *Understanding Early Childhood. Issues and Controversies*. Berkshire: Open University Press.
- Arendt, H. (1996). *Vita activa. Det virksomme liv*. Oslo: Pax.
- Aspelin, J. (2005). *Den mellanmännsliga vägen. Martin Bubers relationsfilosofi som pedagogisk vägvisning*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Aspelin, J. (2010). *Sociala relationer och pedagogiskt ansvar*. Malmö: Gleerups.
- Aspelin, J. & Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogik*. Malmö: Gleerups.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays By M.M. Bakhtin*. Austin, Texas: University of Texas Press.
- Bae, B. (1988). Voksnes definitionsrett og barns selvpålevelse. *Norsk pedagogisk tidskrift* (4), 212–227.
- Bae, B. (1992). Relasjon som vågestykke. I B. Bae & J.E. Waastad (Red.), *Ekjennelse og anerkjennelse. Perspektiv på relasjoner*, (s. 33–60). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bae, B. (2003). På vei i anerkjennende retning? *Social Kritik*, (88), 60–71.
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærar og barn – en beskrivende og fortolkende studie*. (Diss.). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Bae, B. (2005). Troubling the identity of a Researcher: methodological and ethical questions in cooperating with teacher-carers in Norway. *Contemporary Issues of Early Childhood*, 6 (3), 283–291.

- Bae, B. (2009a). Samspill mellom barn og voksne ved måltidet. Muligheter for medlæring? *Nordisk barnehageforskning*, 2 (1), 3–15.
- Bae, B. (2009b). Rom for medvirkning mellom førskolelærere og barn? Om kvaliteter i samspillet mellom førskolelærere og barn. *Barn* (1), 9–28.
- Bae, B. (2009c). Children's right to participate – challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17 (3), 391–406.
- Bae, B. (2012a). Kraften i lekande samspel. I B. Bae. (Red.), *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bae, B. (2012b). Children and Teachers as Partners in Communication: focus on Spacious and Narrow Interactional Patterns. *International Journal of Early Childhood*, 44 (1), 53–70.
- Bartley, K. (1998). *Barnpolitikk og barnets rettigheter*. Diss. Göteborg: Sociologiska institutionen.
- Bartley, K. (2001). FN:s konvention om barnets rettigheter. Perspektiv och innehåll med relevans för skolan. I *Utbildning & Demokrati*, 10 (2), 3–8.
- Bartley, K. (2002). Värdegrunden och FN:s konvention om barnets rettigheter. I B. Andersson & S. Hägglund. (Red.), *Barnets rettigheter*. Göteborg: Göteborgs universitet, rapport nr 4.
- Bell, J. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, J. (2005). *Med livsvärlden som grund: bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Berger, P-L & Luckmann, T. (2003). *Kunskapssociologi. Hur individen uppfattar och formar sin sociala verklighet*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Bergqvist, K. (1999). Vardagssamtal i klassrummet. I I. Carlgren (Red.), *Skolarbetet som en särskild slags praktik. Miljöer för lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Biesta, G. (2003). Demokrati – ett problem för utbildning eller ett utbildningsproblem? *Utbildning & Demokrati*, 12 (1), 59–80.

- Biesta, G. (2006). *Bortom lärandet. Demokratisk utbildning för en mänsklig framtid*. Lund: Studentlitteratur.
- Biesta, G. (2007). Education and the democratic person: Towards a political conception of democratic education. *The Teachers College Record*, 109 (3), 740–769.
- Björklund, C. (2007). *Hållpunkter för lärande. Småbarns möten med matematik*. Diss. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Björklund, C. (2010). Att fånga komplexiteten i små barns lärande. En metodologisk reflektion. *Nordisk barnehageforskning* 1 (3), 17–26.
- Bourdieu, P. (1999). *Praktiskt förnuft*. Stockholm: Göteborg: Daidalos.
- Bowden, J. A. & Marton, F. (1998). *The University of Learning. Beyond quality and competence in higher education*. London: Kogan Page.
- Buber, M. (1923/1994). *Jag och Du*. Ludvika: Dualis.
- Buber, M. (1954/1995). *Det mellanmänskliga*. Ludvika: Dualis.
- Carlgren, I. (2011). (Red.). *Lärandets grunder: teorier och perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Christians, C. G. (2011). Ethics and politics in qualitative research. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.
- Collste, G. (1996). *Inledning till etiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Dewey, J. (1916/1999). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Dewey, J. (1948). *Demokrati och uppfostran*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Dewey, J. (1950). *The child and the curriculum*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Donaldson, M. (1978). *Hur barn tänker*. Lund: Liber.
- Doverborg, E. & Pramling Samuelsson, I. (2000). *Att förstå barns tankar. Metodik för barnintervjuer*. Stockholm: Liber.
- Doverborg, E. & Pramling Samuelsson, I. (2012). *Att förstå barns tankar-kommunikationens betydelse*. Stockholm: Liber.
- Ehn, B. (1983). *Ska vi leka tigrar? Daghemsliv ur kulturell synvinkel*. Stockholm: Liber.
- Einarsdottir, J., Purola, A-M., Johansson, E M., Broström, S. & Emilson, A. (2015). *Democracy, caring and competence: values*

- perspectives in ECEC curricula in the Nordic countries. *International Journal of Early Years Education*, 23 (1), 97–114.
- Emilson, A. (2007). Young children's influence in preschool. *International Journal of Early Childhood*, 39 (1), 11–38.
- Emilson, A. (2008). *Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan*. (Diss.). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Emilson, A. & Johansson, E. (2009). The desirable toddler in preschool. Values communicated in teacher and child interactions. In D. Berthelsen, J. Brownlee & E. Johansson. (Eds.), *Participatory learning in the early years. Research and Pedagogy*. New York: Routledge.
- Englund, T. (2000). *Deliberativa samtal som värdegrund – historiska och aktuella förutsättningar*. Stockholm: Skolverket.
- Englund, T. (2007). Skola för deliberativ kommunikation. i. T. Englund (Red.), *Utbildning som kommunikation – deliberativa samtal som möjlighet*. Göteborg: Daidalos.
- Englundh, E. (2008). *Folkrätt för barn som pedagogiskt åtagande: Statligt ansvar–regionalt lärande?* (Diss.). Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Englundh, E. (2009). *Barnets bästa i främsta rummet – en pedagogisk utmaning?* Stockholm: Liber.
- Europeiska konventionen om skydd för de mänskliga rättigheter* (FrD 63/1999).
http://www.echr.coe.int/Documents/Convention_SWE.pdf.
- Fejes, A. & Thornberg, R. (2009). Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. I Fejes, A. & Thornberg, R. (Red.), *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- FN:s konvention om barnets rättigheter* (1989/1991). I Finlands grundlag Ci209, 731/1999.
- Finlands grundlag* (731/1999). <https://www.finlex.fi/sv/laki>.
- Forskningsetiska delegationen* (2009). Etiska principer för humanistisk, samhällsvetenskaplig och beteendevetenskaplig forskning och förslag om ordnande om etikprovning. Helsingfors.

- Forskningsetiska delegationen* (2012). God vetenskaplig praxis och handläggning av misstankar om avvikelser från den i Finland. Forskningsetiska delegationens anvisningar 2012. Helsingfors.
- Fox, R. M: & DeMarco, J. P. (2001). *Moral reasoning: A philosophic approach to applied ethics* (2nd ed.) Forth Worth: Hartcourt College Publishers.
- Freeman, M. D.A. (1992a). Rights, Ideology and Children. In M. Freeman & P. Veerman (Eds.), *The Ideologies of Children's Rights*. Dordrecht: Martinus Nijhoff Publishers.
- Freeman, M.D.A. (1992b). The Limits of Children's Rights. In M. Freeman & P. Veerman (Eds.), *The Ideologies of Children's Rights*. Dordrecht: Martinus Nijhoff Publishers.
- Freng, A., Hadler-Olsen, S. & Sørbo, N. (2002). *Demokrati i barnehagen. Om demokratiets muligheter og ytringsformer i barnehagen. En undersøkelse i samarbeid med barnehager i Studentsamskipnaden i Bergen*. Bergen: FoU rapport, HiB.
- Gren, J. (2003). *Etik i pedagogens vardagsarbete*. Stockholm: Liber.
- Giddens, A. (1998). *Tredje vägen. Om förnyelsen av socialdemokratien*. Stockholm: Atlas.
- Grindheim, L.T. (2014). Kvardagslivet i barneborgarar. Ein studie av barna si deltaking i tre norske barnehager. Diss. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Norsk senter for barnehageforskning.
- Habermas, J. (1995). *Kommunikativt handlande. Texter om språk, rationalitet och samhälle*. Göteborg: Daidalos.
- Hadler-Olsen, S. (2009). Democracy in Norwegian Kindergartens. In B. U. Wilhelmsen & S. Hadler-Olsen (Eds.), *Democracy in Education*. Bergen: Høgskolen i Bergen.
- Halldén, G. (2003). Barnperspektiv som ideologiskt eller metodologiskt begrepp. I *Pedagogisk forskning*, 8 (1-2), 12-23.
- Halldén, (2007). Synen på barn och på relationen mellan barn och föräldrar. I G. Halldén (Red.), *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. Stockholm: Carlssons.

- Holmqvist, M. (2006). Att teoretisera lärande. I M. Holmqvist (Red.), *Lärande i skolan. Learning study som skolutvecklingsmodell*. Lund: Studentlitteratur.
- Holmqvist Olander, M. (2013). Lärandeobjekt och kritiska aspekter. I. M. Holmqvist Olander (Red.), *Learning study i förskolan*. Lund: Student-litteratur.
- Holmqvist Olander, M. & Sandberg, O. (2013). Teaching democracy – a complex object of learning. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 2 (3), 281–299.
- Honneth, A. (2003). *Erkännande. Praktisk-filosofiska studier*. Göteborg: Daidalos.
- Honneth, A. (2007). *Kamp om anerkjennelse*. Oslo: Pax forlag.
- Hundeide, K. (2001). *Vägledande samspel*. Stockholm: Rädda barnen.
- Hundeide, K. (2006). *Sociokulturella ramar för barns utveckling – barns livsvärldar*. Lund: Studentlitteratur.
- Hägglund, S. (2001). FN:s konvention om barnets rättigheter – en källa till viktiga forskningsfrågor om barn och barns villkor. I *Utbildning och demokrati*, 10 (2), 2–8.
- Hägglund, S. (2002). Barnets rättigheter – utvecklingsarbete och forskningsprojekt i barns vardagsmiljöer. I B. Andersson & S. Hägglund. (Red.). *Barnets rättigheter*. Göteborg: Göteborgs universitet, rapport nr 4.
- Illman, R. & Nynäs, P. (2005). *Kultur, människa, möte. Ett humanistiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Ivarsson, P-M. (2003). *Barns gemenskap i förskolan*. (Diss.). Uppsala: Uppsala universitet.
- Johansson, E. (1999). *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. (Goteborg Studies in Educational Sciences, 141). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, E. (2001). Morality in children's worlds: Rationality of thought or values emanating from relations? *Studies in Philosophy and Education. An International Quarterly*, 20, 345–358.

- Johansson, E. (2002). Morality in preschool interaction: Teachers' strategies for working with children's morality. *Early Child Development and Care*, 172, 203–221.
- Johansson, E. (2003). *Möten för lärande. Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Johansson, E. (2006). Children's morality – Perspectives and Research. I B. Spodek & O.N. Saracho (Eds.), *Handbook of Research on the Education of Young Children* (pp. 55–83). Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Johansson, E. (2007). *Etiska överenskommelser i förskolebarns värld*. (Göteborg Studies in Educational Sciences 251). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, E. & Johansson, B. (2003). *Etiska möten i skolan*. Stockholm: Liber.
- Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (2001). Omsorg – en central aspekt av förskolepedagogiken. Exemplet måltiden. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 6 (2), 81–102.
- Karlsson, R. (2009). *Demokratiska värden i förskolebarns vardag*. (Diss.). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Klein, P. (1989). *Formidlet laering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization. The cognitive – developmental approach. I T. Lickona (Ed.), *Moral developmental and behavior. Theory, research and social issues* (pp. 84–107). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Korczak, J. (1992). *When I am little again and The Child's Right To Respect*. (översättning från polska). Maryland: University Press of America.
- Korczak, J. (2002). *Barnets rätt till respekt*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kärrby, G. (1992). *Kvalitet i pedagogiskt arbete med barn*. Socialstyrelsen. Stockholm: Allmänna förlaget.

- Kärrby, G. (2000). *Svensk förskola – Pedagogisk kvalitet med socialpolitiska rötter*. Installationsföreläsning vid Högskolan i Borås den 17 mars 2000.
- Kärrby, G. (2001). Barnets rätt till hög kvalitet i förskolan. I *Utbildning & Demokrati*, 10 (2), 81–93.
- Lag om småbarnspedagogik* (L36/1973). Uppdaterad 2015. <https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1973/19730036>.
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk pedagogik*, 25 (1), 16–35.
- Larsson, S. (2009). A pluralist view of generalization in qualitative research. *International Journal of Research & Methods in Education*, 32, 25–38.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- Leinonen, J., Brotherus, A. & Venninen, T. (2014). Children's participation in Finnish pre-school education – Identifying, Describing and Documenting Children's participation. *Nordic Early Childhood Education Research Journal*, 7 (8), 1–16.
- Lindahl, M. (1996). *Inlärnning och erfarande. Ettåringars möte med förskolans värld*. (Diss.). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lindahl, M. (2002). *Vårda–vägleda–lära. Effektstudie av ett interventionsprogram för pedagogers lärande i förskolemiljön*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lindahl, M. (2005). Children's rights to democratic upbringings. *International Journal of Early Childhood*, 37 (3), 33–47.
- Lindahl, M., Lundkvist, M. & Öhberg, C. (2004). *Barns strategier för lärande i förskola och skola (Children's strategies for learning in pre-school and school)*. Paper presenterat vid NEPF's 32:a kongress "Utdannelsens placering i det moderne videnskapssamfund", Reykjavik, Island, 11–13 mars 2004.
- Lo, M.L. (2014). *Variationsteori – för bättre undervisning och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

- Liljestrand, J. (2010). Barns möte med institutionaliserad undervisning och dess innebörder för demokratiskt medborgarskap. *Utbildning & Demokrati*, 19 (2), 59–76.
- Lundkvist, (2015). Delaktighet – en central aspekt av demokrati inom småbarnspedagogik. I E. Ahlskog-Björkman & A-C. Furu. (Red.), *Forskningsperspektiv på barnträdgårdslärares professionalism*. Rapport nr 37 från Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier, Vasa.
- Løvlie Schibbye, A-L. (2006). *Relationer ett dialektiskt perspektiv*. Stockholm: Runa.
- Mahrtdt, H. (2004). Hanna Arendt: Dannelse til humanitet. I K. Steinholt & L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Marton, F. (1981). Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177–200.
- Marton, F. (2015). *Necessary Conditions of Learning*. New York: Routledge.
- Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F., Runesson, U. & Tsui, A. B. M. (2004). The Space of Learning. In F. Marton & A. B. M. Tsui (Eds.), *Classroom Discourse and the Space of Learning* (pp. 3-40). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Marton, F. & Pang, M.F. (2006). On Some Necessary Conditions of Learning. *Journal of the Learning Sciences*, 15 (2), 193–220.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception*. New York och London: Routledge.
- Nutbrown, C. (2003). Wide Eyes and Open Minds – Observing, Assessing and Respecting Children’s Early Achievements. I C. Nutbrown (Eds.), *Respectful Educators – Capable Learners. Children’s Rights and Early Education*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Nucci, L.P. (2001). *Education in the moral domain*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Nucci, L.P. (2006). Education for moral development. I M. Killen & J.G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Orlenius, K. (2010). *Värdegrunden - finns den?* Hässelby: Runa.
- Orlenius, K. & Bigsten, A. (2008). *Den värdefulla praktiken: yrkesetik i pedagogens vardag*. Stockholm: Liber.
- Pang, M.F. (2003). Two faces of Variation: on continuity in the phenomenographic movement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47 (2), 145–156.
- Pang, M.F. & Marton, F. (2013). Interaction between the learners' initial grasp of the object of learning and the learning resource afforded. *Instructional Sciences*. Doi.10.1007/s11251-013-9272-7.
- Pang, M.F. & Ki, W.W. (2016). Revisiting the Idea of "Critical Aspects". *Scandinavian Journal of Educational Research*. Doi.10.1080/00313831.2015.1119724.
- Persson, L. (2010). *Pedagogerna och demokratin. En rättssociologisk studie av pedagogers arbete med demokratiutveckling i förskola och skola*. Diss. Lund: Lund studies in sociology of law.
- Pettersvold, M. (2014). Demokratiförståelser og barns demokratiske deltakelse i barnehagen. *Nordic Studies in Education*, 34 (2), 127–147.
- Philgren, A.S. (2008). *Socrates in the classroom: rationales and effects of philosophizing with children*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- Philgren, A.S. (2010). *Sokratiska samtal i undervisningen*. Lund: Studentlitteratur.
- Piaget, J. (1960). *The moral judgement of the child*. London: Routledge and Kegan Paul Ltd.
- Pramling Samuelsson, I. & Lindahl, M. (1999). *Att förstå det lilla barnets värld – med videons hjälp*. Stockholm: Liber.
- Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2003/2014). *Det lekande lärande barnet – i en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber.

- Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. (2003). Delaktighet som värdering och pedagogik. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8 (1–2), 70–84.
- Pramling Samuelsson, I. (2008). Förskolan i historiska och internationella perspektiv. I *Lärarens handbok. Läroplaner, skollag, yrkesetiska principer, FN:s barnkonvention*. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling Samuelsson, I., Sommer, S. & Hundeide, K. (2011). *Barnperspektiv och barnens perspektiv i teori och praktik*. Stockholm: Liber.
- Qvarsell, B. (2011). Demokrati som möjlighet i små barns liv och verksamhet. *Nordisk barnehageforskning* 2 (4), 65–74.
- Ribaeus, K. (2014). *Demokratiuppdrag i förskolan*. (Diss.). Karlstad: Karlstads universitet.
- Ricoeur, P. (2005). *The course of recognition*. Cambridge: Massachussets Harvard University Press.
- Rogoff, B. (1990). Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social contexts. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.
- Runesson, U. (1999). *Variationens pedagogik. Skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll*. (Diss.). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Runesson, U. (2002). The object of learning and the space of variation. IN F. Marton & P. Morris (Eds.), *What matters? Discovering critical conditions of classroom learning*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Runesson, U. (2005). Beyond discourse and interaction. Variation: a critical aspect for teaching and learning mathematics. *Cambridge Journal of Education*, 35 (1), 69–71.
- Runesson, U. (2006). What is Possible to Learn? On Variation as a Necessary Condition for Learning. *Scandinavian Journal of Education Research*, 50 (4), 397–410.
- Rydjord Tholin, R. & Thorsby Jansen, T. (2011). Demokratiske samtaler i barnehagen? *Nordisk barnehageforskning*, 4 (2), 103–114.

- Scaffer, H.R. (1996). *Social development*. London: Blackwell.
- Schiratzki, J. (2000). *Barnets bästa i ett mångkulturellt samhälle*. Stockholm: Juridiska fakultetens skriftserie, nr. 63.
- Schiratzki, J. (2001). Barnets bästa mellan rättigheter och skyldigheter. I J. Schiratzki (Red.), *Barnets bästa i Norden – rättsfilosofi och rättslig begreppsbildning*. Tromsø: Det juridiske fakultet, skriftserie nr. 46, Tromsø universitet.
- Schiratzki, J. (2006). *Barnrättens grunder*. Lund: Studentlitteratur.
- Sheridan, S. (2007). Dimensions of pedagogical quality in preschool. *International Journal of Early Years Education*, 15 (2), 197–217.
- Sheridan, S. & Pramling Samuelsson, I. (2001). Children's Conceptions of Participation and Influence in Pre-school: a perspective on pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2 (2), 169–194.
- Sheridan, S. & Williams, P. (2007). *Dimensioner av konstruktiv konkurrens. Konstruktiva konkurrensformer i förskola, skola och gymnasium*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Opening, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15, 107–117.
- Siraj-Blatchford, I. (2005). Diversity and Learning in the Early Years. In G. Pugh (Ed.), *Contemporary Issues in the Early Years. Working Collaboratively for Children*. London: SAGE.
- Sjöberg, J. (2002). *Systematisk pedagogik: ett helhetsperspektiv på pedagogikens teoretiska och läromässiga dimensioner*. (Diss.). Åbo: Åbo Akademi förlag.
- Sommer, D. (1997). *Barndom i en förändrad värld*. Stockholm: Runa.
- Sommer, D. (2005). *Barndomspsykologiska facetter*. Stockholm: Liber.
- Springate, D. (2006). Democratic Teaching: Increasing the Involvement of Primary Children in their Learning at School. In *Journal of the European Teacher Education Network (JETEN)*, 2(1).
- Springate, D. (2009). Democracy in Primary Schools in England today. In B.U. Wilhelmsen & S. Hadler-Olsen (Red.), *Democracy in Education*. Bergen: Høgskolen i Bergen.

- Grunderna för planen för småbarnsfostran.* (2005). Helsingfors: Stakes.
- Stern, R. (2006). *The child's right to participation – reality rhetoric?* Diss. Uppsala: Juridiska institutionen, Uppsala universitet.
- Still, J. (2011). *Musikalisk lärandemiljö. Planerade musikaktiviteter med småbarn i daghem.* (Diss.). Åbo: Åbo Akademi.
- Svensson, P-G. (1996). Förståelse, trovärdighet eller validitet? I P-G. Svensson & B. Starrin (Red.), *Kvalitativa studier i teori och praktik.* Lund: Studentlitteratur.
- Svensk ordbok. Ord och fraser.* (1999). Stockholm: Norstedts ordbok.
- Svenskt språkbruk. Ordbok över konstruktioner och fraser.* (2003). Stockholm: Norstedts ordbok.
- Thornberg, R. (2004a). Värdepedagogik. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 2 (9), 99–114.
- Thornberg, R. (2004b). Lärarens fostrande roll i den värdepedagogiska praktiken. I G. Colnerud & S. Hägglund (Red.), *Etiska lärare – moraliska barn. Forskning kring värdefrågor i skolans praktik. Värdepedagogiska texter II.* PiUS. Linköping: institutionen för beteendevetenskap.
- Thornberg, R. (2006a). *Värdepedagogik i skolans vardag. Interaktivt regelarbete mellan lärare och elever.* Linköping Studies in Education and Psychology, 105. Linköping: Linköpings universitet.
- Thornberg, R. (2006b). *Det sociala livet i skolan. Socialpsykologi för lärare.* Stockholm: Liber.
- Thornberg, R. (2007). Inkonsekvens i vardagsmönstret av skolregler. En pedagogisk och demokratisk utmaning. *Utbildning och demokrati*, 16 (3), 73–94.
- Thornberg, R. (2008). *Vilka värden elever enligt lärare ska få med sig från skolan. En intervjustudie med 13 lärare.* Värdepedagogiska texter III. Institutionen för beteendevetenskap och lärare. Linköping: Linköpings universitet.
- Thornberg, R. & Fejes, A. (2009). Kvalitet och generaliserbarhet i kvalitativa studier. I Fejes, A. & Thornberg, R. (Red.), *Handbok i kvalitativ analys.* Stockholm: Liber.

- Tomasello, M. (1999). *The Cultural Nature of Human Cognition*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Venninen, T., Leinonen, J., Ojala, M. & Lipponen, L. (2012). Creating Conditions for Reflective Practice in Early Childhood Education. *International Journal of Child Care and Education*, 6 (1), 1–15.
- Venninen, T., Leinonen, J., Lipponen, L. & Ojala, M. (2014). Supporting Children's Participation in Finnish Child Care Centers. *Early Childhood Education Journal*, 42, 211–218.
- Vetenskapsrådet (2011). God forskningssed. Stockholm.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development og higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1986). *Thought and language*. The MIT Press, Cambridge, MA.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Fantasi och kreativitet*. Stockholm: Göteborg: Daidalos.
- Westlund, I. (2009). Hermeneutik. I Fejes, A. & Thornberg, R. (Red.), *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Williams, P. (2001). *Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola*. Diss. Göteborg studie in educational sciences 163. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Williams, P. (2006). *När barn lär av varandra – samlärande i praktiken*. Stockholm: Liber.
- Williams, P. & Pramling Samuelsson, I. (2000). Barns olikheter. En pedagogisk utmaning. I *Pedagogisk forskning i Sverige* 5 (4), 284–306.
- Williams, P. & Sheridan, S. (2011). Perspektiv på barns lärande i förskolan. I P. Williams & S. Sheridan (Red.), *Barns lärande i ett livslångt perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Woodhead, M. (1999). Combatting child labour. Listen to what the children say. *Childhood*, 6 (1), 27–49.
- Woodhead, M. (2005). Early childhood development: a question of rights. *International Journal of Early Childhood*, 3 (36), 79–98.

- Woodhead, M. & Faulkner, D. (2000). Subjects, Objects or Participants? Dilemmas of Psychological Research with Children. In P.Christenssen & A. James (Eds.), *Research with children*. London: Falmer Press.
- Ödman, J-P. (2005). *Tolkning förståelse vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Nordstedts Akademiska förlag.

Bilagor

Bilaga 1. Anhållan om forskningslov

PeL, Överassistent Marina Lundkvist
Institutionen för barnpedagogik, Åbo Akademi
Paul Hallvars gata 8, 68600 Jakobstad
Tfn.: 06 724 4777 (jobb/växel)
050-374 8846
Epost: marina.lundkvist@abo.fi

Till xxxxnämnden/dagvårdsavdelningen i xxxx stad

Anhållan

Jag heter Marina Lundkvist och arbetar vid Institutionen för barnpedagogik (BI) Åbo Akademi i Jakobstad. I detta nu har jag påbörjat arbetet med min kommande doktorsavhandling, som på ett övergripande plan handlar om *Barn, pedagoger, kommunikation och samspel i daghemsmiljön (med fokus på bl.a. frågor om jämställdhet och demokrati)*. Det tema, det intresse som föreligger för min doktorsavhandling har initierats av Österbottens förbund (kvinnogruppen). Därför finns det ett intresse från min och deras sida att någon i en högre grad av akademisk examen dokumenterar och synliggör de olika aspekter som utgör undersökningens forskningsintresse (alltså det som blir mitt syfte).

Undersökningsgruppen kommer att bestå av barn i olika åldrar och personal (främst pedagogerna) som finns i fem olika daghem på fem olika orter (demografiskt olika) i Svenskfinland. Datainsamlingen inledde jag redan i våras genom att filma på två olika daghem i xxxx. Det tredje daghemmet som kommer att delta i undersökningen är också klart och videofilmningen kommer att ske där under oktober månad. På förslag av mig, min handledare och representanter för Österbottens förbund kunde ett daghem i xxxx lämpligen ingå i undersökningen. Eftersom redan tre av daghemmen är klara, och förhoppningsvis det fjärde blir klart genom ert godkännande, kan min datainsamling fortsätta enligt mina planer. Urvalet av de som ingår i undersökningen är således avsiktligt. Eftersom datainsamlingen kommer att ske genom videobaserade observationer, och framförallt observationer av barn, kommer tillstånd av såväl dagvårdsledningen, dagvårdspersonalen och föräldrar att inbegäras.

Datainsamlingen kommer att ske etappvis vilket betyder att jag kommer att befinna mig på ett daghem i taget. Antagligen ett daghem/månad och om tillstånd beviljas kommer jag att inleda datainsamlingen vid daghemmet xxxx (xxxx) i mitten av september 2003.

Som vetenskaplig handledare för min doktorsavhandling fungerar professor Marita Lindahl här vid Institutionen för barnpedagogik. Vid eventuella frågor eller oklarheter kan hon vid behov kontaktas. I övrigt hoppas jag att Ni/xxxxnämnden i xxxx *beviljar mig tillstånd att utföra datainsamlingen enligt mina planer.*

Jakobstad den 3 september 2003

Marina Lundkvist

Bilaga 2. Information till föräldrar

PeL, Överassistent Marina Lundkvist
Institutionen för barnpedagogik, Åbo Akademi
Paul Hallvars gata 8, 68600 Jakobstad
Tfn.: 06 724 4777 (BI:s växel)
050 374 8846
Epost: marina.lundkvist@abo.fi

Information till alla föräldrar!

Jag heter Marina Lundkvist och arbetar som forskare, överassistent och lärare vid Institutionen för barnpedagogik (BI), Åbo Akademi i Jakobstad. Jag blev klar med mitt licentiatprojekt i våras och står nu i beredskap att samla in datamaterial för min doktorsavhandling. Mitt huvudsakliga intresse för detta nya projekt handlar generellt om *barn, pedagoger, kommunikation och samspel i daghemsmiljön*.

Det tema, det intresse som föreligger för min undersökning har initierats av Österbottens förbund. Undersökningsgruppen kommer att bestå av barn i olika åldrar och pedagoger som finns i fyra olika daghem på fyra olika orter i Svenskfinland. Datainsamlingen kommer att ske etappvis vilket betyder att jag befinner mig på ett daghem i taget. Genom detta brev vill jag informera er om att jag i forskningssyfte under ca 1 månads tid (i princip dagligen) kommer att videofilma på daghemmet XXXX.

Videofilmerna tillhör mig och används i forskningssyfte. Filmerna är konfidentiella vilket bl.a. innebär att barnen och personalen garanteras anonymitet. I övrigt följer jag de forskningsetiska principer som gäller i allt forskningsarbete. Dagvårdsavdelningen/nämnden i XXXX och personalen vid _____ daghem har gett sitt samtycke till mitt projekt. Vetenskaplig handledare för mitt projekt är professor Marita Lindahl vid Institutionen för barnpedagogik.

Jag ber er fylla i bifogade papper på vilket ni ger ert samtycke/eller inte till att ditt/ert barn får videofilmas och sedan returnera det till dagvårdspersonalen. Videofilmningen startar snarast (efter påsken) och pågår under ca 1 månads tid framöver.

Ifall ni har frågor eller annat ni vill diskutera så ring mig på tel. 724 4777 (BI:s växel) eller 050 374 8846. I övrigt hoppas jag på samförstånd och ett gott samarbete!

Vänligen,

Marina Lundkvist

Mitt huvudsakliga intresse för detta nya projekt handlar generellt om *barn, pedagoger, kommunikation och samspel i daghemsmiljön*. Undersökningen görs genom videoobservationer. Videoinspelning möjliggör en noggrann och verklighetstrogen tolkning vilken är nödvändig för karaktären på min studie. Inspelningarna är konfidentiella och kommer endast att användas i forskningssyfte och med tillåtelse någon gång i undervisningssyfte. Inga namn (endast fingerade namn) kommer att förekomma i avhandlingen och jag garanterar därmed barnens och personalens anonymitet. Deltagandet kan upphöra när som helst, om så önskas.

Jag hoppas på Ditt/Ert samarbete och tackar på förhand.

Vänligen fyll i och returnera till dagvårdspersonalen snarast! Videofilmningen startar efter påsken.

- ☐ Ja, jag/vi *tillåter* att mitt/vårt barn deltar i undersökningen
- ☐ Nej, jag/vi *tillåter inte* att mitt/vårt barn deltar i undersökningen
- ☐ Ja, jag/vi *tillåter* att någon filmsekvens där mitt/vårt barn medverkar någon gång får visas i forsknings-/ undervisningssyfte
- ☐ Nej, jag/vi *tillåter inte* att någon filmsekvens där mitt/vårt barn medverkar får visas i forsknings-/undervisningssyfte

XXXX den ____ / ____ 2003

Vårdnadshavarens underskrift

Vårdnadshavarens underskrift

Bilaga 3. Samtycke

Samtycke till att videofilmning sker på daghemmet XXXX

Mitt huvudsakliga intresse för detta nya projekt handlar generellt om *barn, pedagoger, kommunikation och samspel i daghemsmiljön*. Undersökningen görs genom videoobservationer. Videoinspelning möjliggör en noggrann och verklighetstrogen tolkning vilken är nödvändig för karaktären på min studie. Inspelningarna är konfidentiella och kommer endast att användas i forskningssyfte och med tillåtelse någon gång i undervisningssyfte. Inga namn (endast fingerade namn) kommer att förekomma i avhandlingen och jag garanterar därmed barnens och personalens anonymitet. Deltagandet kan upphöra när som helst, om så önskas.

Vi i personalen samtycker och ger Marina Lundkvist tillstånd att videofilma på vårt daghem.

XXXX den ____ / ____ 2003

Personal på daghemmet XXXX

Personal på daghemmet XXXX

Personal på daghemmet XXXX

Personal på daghemmet XXXX

Personal på daghemmet XXXX

Marina Lundkvist

Vad innebär det att bli demokratisk?

Dimensioner av demokrati i mötet mellan barn och pedagoger

Att bli demokratisk och att utveckla demokratiskt förhållningssätt är ingen självklarhet, varken för barn eller vuxna. Denna avhandling fokuserar på dimensioner av demokrati som det framträder i mötet mellan barn i åldrarna 1–5 och pedagoger i daghem.

Resultaten från studien visar att det inte är någon självklarhet att pedagoger i möten med barn fångar upp, diskuterar och problematiserar kring frågor som handlar om demokrati. Barnen själva däremot ger ofta uttryck för hur de förhåller sig till olika demokratirelaterade aspekter i omvärlden. Uttryck som kunde utvecklas till utvecklande dialoger och samtal.

Barns möjligheter att vara delaktiga och ha inflytande över olika skeenden i daghemsmiljön varierar från avdelning till avdelning, daghem till daghem. I en del daghem är lärandemiljön tillåtande, erkännande och utvecklande, medan andra miljöer är mera begränsande och restriktiva. Detta gör att barn har och ges olika förutsättningar att utveckla demokratiskt förhållningssätt.



9 789517 658287 >